

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

Studijní program: Učitelství pro II. stupeň ZŠ

**Studijní obor
(kombinace)** Německý jazyk – Dějepis

**VLIV STRESOVÝCH SITUACÍ NA RŮST OSOBNOSTI
ŽÁKA STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU**

**INFLUENCE OF STRESS SITUATIONS ON A
PERSONALITY GROWTH OF THE OLDER PUPILAGE**

Diplomová práce: 09-FP-KPP- 34

Autor:

Tereza SVOBODOVÁ

Podpis:

Adresa:

Švabinského 652

757 01, Valašské Meziříčí

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Josífková

Konzultant:

Počet

Stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	Příloh
70	1	2	6	36	4

V Liberci dne: 04.12.2009

VLOŽIT FORMULÁŘ S PODEPSANÝM ZADÁNÍM

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

04.12.2009

Tereza Svobodová

Poděkování

Na tomto místě srdečně děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Jitce Josífkové. A spolu s mojí rodinou si velký dík zaslouží také slečna Zuzana Eichlerová za vytvoření tvůrčí atmosféry pro psaní magisterské práce.

Anotace

Diplomová práce je věnována vlivu stresových situací na růst osobnosti žáka staršího školního věku. Práce obsahuje teoretickou i praktickou část. V teoretické části jsou představeny významné koncepce stresu, příčiny, průběh stresové reakce a důsledky stresu na zdraví. Stěžejní částí je charakteristika vývojového období žáka staršího školního věku, růst osobnosti žáka a specifika školní zátěže. Praktická část je prezentována formou dotazníku.

klíčová slova: stres, zátěž, žák, adolescent, základní škola, učitel, stresory, sociální opora, coping, distres, eustres.

Zusammenfassung

Die Diplomarbeit ist dem Einfluss von verschiedenen stressigen Situationen auf die Persönlichkeit des Schülers des älteren Schulalters gewidmet. Die Diplomarbeit besteht sowohl aus dem theoretischen als auch aus dem praktischen Teil. In dem theoretischen Teil werden ausgewählte Konzeptionen über den Stress dargestellt, seine Ursachen, der konkrete Durchlauf einer Stressreaktion und die Beeinflussung vom Stress auf die Gesundheit. In dem Hauptteil der Arbeit werden die Entwicklungszeit des Schülers des älteren Schulalters, das Persönlichkeitswachstum und die Schulbelastung charakterisiert. Der praktische Teil wird in der Form der Umfrage präsentiert.

Schlüsselwörter: der Stress, die Belastung, der Schüler, der Adolescent, die Grundschule, der Lehrer, der Stressor, die soziale Unterstützung, das Coping, der Distress, der Eustress

Summary

My diploma thesis deals with the influence of the stressful situations on the growth of the primary school student's personality. The thesis involves theoretical and practical part. In the theoretical part are introduced the important conceptions of stress, the causes, the development of stress reaction and the impact of stress on health. The crucial part represents the characteristic of the primary school student's development, the growth of his personality and the particularities of school load. The practical part is presented in a form of questionnaires.

Key words: stress, school load, student, adolescent, primary school, teacher, stressor, social support, coping, distress, eustress

Obsah

ÚVOD	9
1. Zátěž a stres	11
1.1 Koncepce stresu podle Selyeho	12
1.2 Koncepce stresu podle Lazaruse	13
1.3 Koncepce podle Goldsteina	14
1.4 Vědecký výzkum v Československu	15
1.5 Eustres a distres	18
2. Příčiny stresu	22
2.1 Stresory	22
2.2 Daily hassles	24
3. Teorie zvládání stresu a copingové strategie	25
3.1 Teorie zvládání stresu	25
3.2 Adaptace	29
3.3 Vliv stresu na zdraví, důsledky zátěže	30
3.4 Sociální opora	31
4. Specifika školní zátěže	33
4.1 Charakteristika vývojového období žáků na 2. stupni základní školy	33
4.2 Zdroje stresu v adolescenci	36
4.3 Školní zátěž (academic stressors)	37
4.4 Reakce dítěte na školní zátěž	41
4.5 Růst osobnosti	42
4.6 Růst osobnosti v negativních podmínkách, posttraumatický růst	44
4.7 Shrnutí teoretické části	46
5. Výzkum	48

5.1	Cíl výzkumu.....	48
5.2	Hypotézy výzkumu	49
5.3	Popis zkoumaného vzorku.....	50
5.4	Popis použité metody.....	51
5.5	Výsledky výzkumu	52
5.6	Diskuze	59
6	Shrnutí	61
7	Použitá literatura.....	64
8	Seznam příloh.....	67

ÚVOD

S pojmy stres a zátěž se nejednou setkal každý z nás a toto téma je v dnešní době aktuální. Rozsah diplomové práce nedovoluje komplexní zpracování problematiky stresu a z tohoto důvodu je předkládaná práce zaměřena na období dospívání, jak je ostatně patrné již z názvu.

Diplomová práce obsahuje teoretickou i praktickou část. První kapitola slouží ke zorientování se v problematice stresu a jsou zde zmíněny vybrané koncepce a teorie také z domácího prostředí. Bude poukázáno na to, že neexistuje pouze jeden stres, ale rozlišujeme jeho dvě formy: eustres a distres. Druhá kapitola bude pojednávat o příčinách stresu a budou zde vysvětlena klíčová slova jako stresor či daily hassles. Reakci organismu na stres a úlohou stresu v našem životě bude věnována kapitola třetí. Závěrečná kapitola teoretické části bude zaměřena na charakteristiku vývojového období žáka staršího školního věku, růst jeho osobnosti a dále na různé zdroje stresu s důrazem na školní prostředí.

Teoretické závěry následně vedou ke stanovení hypotéz, které jsou ověřovány v části praktické. Cílem práce je sledovat zátěžové situace žáků na druhém stupni základní školy, získat poznatky o tom, do jakých stresových situací se dostávají, v jakých situacích se častěji obracejí na pomoc z vnějšku, jakým způsobem ovlivňuje prožívání a zkušenost ze zátěžových situací aspiraci dospívajících. Při šetření je použita metoda dotazníku. Pro větší přehlednost je práce doplněna tabulkami.

Šetření probíhalo na základní škole v Bakově nad Jizerou. Jeho předmětem byli žáci dvou šestých, jednoho sedmého a jednoho osmého ročníku – věková hranice se tedy pohybovala v rozmezí 11-ti až 14-ti let. Zkoumaný soubor nebyl z hlediska pohlaví vyrovnaný, z celkového počtu 84 respondentů tvořili 45,2% chlapci a 54,8% dívky.

Téma diplomové práce je mi velmi blízké a především aktuální. Během průběžné pedagogické praxe jsem poznala, jak moc důležitý je vhodně zvolený přístup k dospívajícím. Vzájemný vztah mezi učitelem a žáky vytváří celkovou atmosféru ve třídě, která ovlivňuje průběh a kvalitu výuky. K vytvoření správné atmosféry je zapotřebí přirozená autorita učitele, vzájemná důvěra a tolerance. Prostudování odborné literatury týkající se zátěže a stresu mi pomohou lépe pochopit psychiku dospívajících a motivaci k jejich jednání.

Myslím, že učitel by měl nejen dobře plnit svou výchovně vzdělávací funkci, ale měl by se také snažit plně porozumět svým žákům.

1. Zátěž a stres

V první kapitole budou představeny základní koncepce a teorie týkající se stresu a zátěže. Stresem jako diagnózou, fenoménem, jeho důsledky, prevencí a léčbou se zabývá především psychologie zdraví. Tendence hledat principy vzájemného ovlivňování stresu a zdraví jsou oprávněné. Vědní obor, který se touto problematikou zabývá, se nazývá psychoimunologie.

Čím déle budeme hledat definice stresu, tím více jich také najdeme. Tyto definice se od sebe mnohdy zásadně liší. (srov. Křivohlavý, 1994)¹. Můžeme mluvit o oblasti stresu a mít na mysli fyziologické, sociologické a psychologické jevy.

Anglické slovo „stress“ pochází ze starého francouzského výrazu „estrecier“ (přinutit nebo nutit), které je odvozeno z latinského „strictus“ (přičestí minulé od slovesa „stringere“, které znamená „utahovat“ nebo „stlačovat“). Z tohoto etymologického rozboru lze vyvodit, že stres může jednoduše znamenat „být vystaven vnějším silám nebo tlakům“, ale také „pozitivní nebo negativní závislost na vlivu vnějších sil“².

Mylná, leč zažitá je představa stresu jako něčeho nežádoucího a naprosto špatného. Stres nemusí být vždy jen škodlivý, jak jej chápe běžně většina lidí, ale může být také užitečný, oživující. Stres v pojetí anglické autorky Alix Kirstové nás provází od počátku života, dokonce ještě před narozením. *Jako vnitřní část naší reakce na jakoukoliv zátěž či podnět je*

¹ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*, 1994. Autor zde poukazuje na řadu různých teorií a definic stresu.

² MELGOSA, J. *Zvládni svůj stres*. Praha: Advent-Orion, 1999, s. 21.

*pozitivní hybnou silou, pomáhá nám přežít, dodává dynamiku, podle níž rozlišujeme mezi aktivními plodným životem a pouhou pasivní existencí*³.

Zátěž k našemu životu neodmyslitelně náleží. Přicházíme do života už částečně připraveni ji zvládat – mezi tuto vrozenou výbavu emoce nepochybně patří. V průběhu růstu se postupně učíme další. Rozšiřuje se ovšem i okruh faktorů, které mohou zátěž způsobit. Jde tedy o neustálý vývoj – setkáváme se s novými podobami zátěže a učíme se je nově zvládat. V tomto smyslu je zátěž velmi efektivní cestou k učení. Avšak za podmínky, že je – byť s vynaložením značného úsilí – zvládnuta.

Pravděpodobným autorem pojmu stres je fyziolog Walter Bradford Cannon, který jej prý používal v odborných diskuzích již v roce 1914, a to v souvislosti s vnějšími vlivy narušujícími homeostázu organismu.

1.1 Koncepce stresu podle Selyeho

První ucelenou teorii stresu prokazatelně formuloval r. 1936 kanadský endokrinolog maďarského původu Hans Selye, který publikoval v časopise Nature svou stat' Syndrom vyvolaný nejrozličnějšími škodlivinami (A Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents). Na základě výsledků svých výzkumů na krysách, které přiváděl do těžkých situací, a pak pozoroval změny v jejich endokrinním systému, došel ke zjištění, že organismus na jakoukoliv zátěž reaguje tímtež souborem fyziologických reakcí. To ho vedlo k tvorbě teorie GAS - General Adaptation Syndrom, obecného adaptačního syndromu. Stres považoval za jeho součást, za společného jmenovatele všech adaptačních reakcí v organismu. O konceptu GAS bude pojednáno ještě později.

³ KIRSTOVÁ, Alix. *Kniha o překonávání stresu. Jak se uvolnit a žít pozitivně*. Košice: Oriens, 1996, s. 41.

Hans Selye (1966) namísto přímé definice toho, co stres je, uvádí, co stres není. Mezi nejdůležitější charakteristiky patří, že stres neznamená nervové napětí, ale jedná se o poplachovou reakci. Dále pak, že stres neznamená důsledek poškození, ale také příjemných pocitů, což je v současné době označováno jako *eustres*. Podrobněji bude o eustresu pojednáno v další části kapitoly. Hans Seley však se svým pojmenováním biologický stres u veřejnosti neuspěl, proto používal výraz noxious nebo nocuous, a následně všeobecný adaptační syndrom (GAS). Jedná se o obecný syndrom, protože jej vyvolávají takové faktory, které mají vliv na velké části organismu. O syndromu se hovoří z toho důvodu, že jde o komplex vyvolaných změn – primárních (které jsou nespecifické a mohou vzniknout jako důsledek kteréhokoliv poškození) a sekundárních (pro které jsou charakteristické specifické znaky GAS), jež v praxi téměř nelze od sebe odlišit. Stres je možno podle Selyeho pojetí chápat jako mechanismus mobilizace energie jedince, protože člověk se snaží najít rovnováhu mezi tím, co v něm stres vyvolává (stresor), a svými obrannými reakcemi – a to tak, že se přizpůsobuje – což je další důležitou charakteristikou GAS. Z tohoto důvodu má v názvu přídavné jméno „adaptační“. Dále tento kanadský vědec uvádí, že stresorem může být vesměs jakýkoliv faktor, který je schopen v organismu způsobit stresovou reakci.

Na přelomu šedesátých a sedmdesátých let vyšlo několik odborných prací věnující se problematice zátěže a stresu, např. Howard, Scott, 1965, Lazarus 1966, 1971, Appley, 1967, Arnoldová, 1967, Kagan, Levi, 1971 a jiné.

1.2 Koncepce stresu podle Lazaruse

Mnozí odborníci označují ve svých publikacích Lazarusův model stresu za kognitivně-transakční. Americký univerzitní profesor Richard S.

Lazarus totiž pojímá koncept stresu z jiného hlediska, než tomu bylo u Selyeho a klade důraz na kognitivní hodnocení podnětu vyvolávajícího stres a dále na vztah mezi jedincem a prostředím. Lazarus (1966) psychologický stres popisuje jako konkrétní vztah mezi člověkem a prostředím, který jedinec vyhodnocuje jako škodlivý a ohrožující. Stres chápe jako děj, kdy na počátku musí být nějaký vnější stimul nebo stresor, na který následně organismus podle zhodnocení hrozby této události reaguje a odpovídá. Člověk si zprostředkovává vztah mezi podnětem a následnou stresovou reakcí kognitivním zpracováním – a to na třech úrovních. Tomuto problému se budu podrobněji věnovat v kapitole o copingu.

Lazarus mimo jiné uvádí, že koncept stresu je starý téměř jako lidstvo samo, protože již v 5. a 4. století před naším letopočtem se filozofové Platón a Aristoteles zmiňovali o vnitřním boji člověka mezi rozumem a emocemi aj., avšak stále nešlo o ucelenou koncepci či podrobnější zpracování tohoto pojmu.

1.3 Koncepce podle Goldsteina

Koncepci stresu s obecnější platností vypracoval v roce 1995 americký neurokardiolog David S. Goldstein. Stres chápe jako stav, kdy očekávání jedince (která jsou buď geneticky naprogramovaná, dříve naučená, či odvozená z okolností) neodpovídají tomu, jak aktuálně vnímá vnitřní nebo vnější prostředí. Rozpor mezi tím, co člověk pociťuje a co očekával, u něj vyvolává kompenzační reakci.

Můžeme si všimnout několika rozdílů mezi pojetím stresu u Goldsteina a Selyeho. Například Selye zdůrazňuje nespecifičnost obecného adaptačního syndromu, kdežto podle Goldsteinova systému, výběr stresové odpovědi závisí na charakteru, intenzitě a významu stresorů, jak

je vnímán organismem a jak vnímá organismus schopnost vyrovnat se s ním. Další rozdíl spočívá v tom, že podle Selyho se obecný adaptační syndrom skládá ze tří přesně definovaných stádií, ale Goldsteinova teorie je na těchto stádiích nezávislá. Dále Goldsteinova teorie chápe distres jako vědomě zakoušený stav, kdežto Selye nikdy jasně nerozlišil rozdíl mezi stresem a distresem (zda je vědomý či nevědomý). Neméně důležitým faktem zůstává, že Goldsteinova teorie nepovažuje distres za možnou příčinu onemocnění a tedy stres, ať už je jakkoliv nepříjemný, není z definice patologický. O distresu budu psát podrobněji také níže.

1.4 Vědecký výzkum v Československu

Po vzoru zahraničních vědců a autorů se problémem stresu a zátěže začali zabývat také tzv. domácí odborníci. Různé koncepce, taxonomie a teorie jsou známy např. od J. Čápa, V. Bajčíka, M. Broníše, V. Břicháčka, Z. Dytrycha, A. Hladkého, M. Hubače, J. Charváta, M. Machače, O. Matouška, O. Mikšíka a mnoho dalších (viz seznam literatury).

Selyho teorii rozpracoval profesor Josef Charvát ve své neurofyziologické teorii stresu (1963, 1969). Charvát se domnívá, že pojmem stres nemá být rozuměno poškození organismu, ale spíše odpověď organismu neboli soubor nápravných opatření, které organismus využije při svém poškození. Výhodou takovéto poplachové reakce je její rychlost tím, že zapne soupravu hotových rozhodnutí. Tato rozhodnutí jsou v organismu vytvořena fylogenetickým vývojem druhu, tedy lidstva.

Josef Charvát vidí nejen negativní, ale i pozitivní hodnotu stresu. Pozitivum shledává na stresu jeho nátlak na organismus ke zlepšení

výkonu, který vede k adaptaci, což představuje základ aktivního života. Opakují-li se delší dobu zátěžové situace, organismus je musí znovu a znovu úspěšně zvládat, stresové odpovědi tak postupně slábnou a organismus se postupně trénuje, až se nakonec dosáhne adaptace. Druhou, negativní stranou stresové mince je stres nadlimitní, neřešitelný, který natolik vyčerpá organismus, až se ten nakonec hroutí.

Vztah stresu a zátěže se pokusil vyjádřit Aleš Hladký, který se zabývá jak terminologickými problémy, tak výkladovou bází. Z pohledu terminologického vyjadřuje zátěž jako obecnou kategorii, která se váže k jakémukoliv druhu činnosti a funkčním vztahům organismu člověka. Stres popisuje jako vystupňovanou zátěž. Tato pak způsobuje takovou odchylku ve vztahu mezi požadavky a vlastnostmi, že systém organismu následně mobilizuje rezervní zdroje pro činnost a rozvíjí se poplachová reakce.

Současné definice jsou obširnější a zahrnují všechny důležité faktory týkající se stresu, jeho původ i možné dopady. Schreiber ve své knize uvádí takovouto definici stresu: „*Stres je jakýkoliv vliv životního prostředí (fyzikální, chemický, sociální, politický), který ohrožuje zdraví některých – „citlivých“ jedinců.*“⁴ O stresu jako narušení rovnováhy organismu vlivem nadlimitní zátěže mluví Jaro Křivohlavý (1994, 2003). Spíše než jednoznačnou definici Křivohlavý uvádí faktory, které by účinná definice stresové situace měla obsahovat. Za klíčové považuje poměr mezi mírou stresogenní situace a „silou“ (schopnostmi, možnostmi) danou situaci zvládnout.

Psychologickými aspekty zátěže se jako jedni z prvních domácích autorů zabývali Jan Čáp a Zdeněk Dytrych (1968). Stres tyto autoři definují jako „*stav vzbuzený náročnou situací, v níž nějaká rušivá okolnost působící na organismus, ztěžuje mu plnění úkolů a uspokojování potřeb*“⁵.

⁴ SCHREIBER, Vratislav. *Lidský stres*. Praha: Academia, 1992, s. 12.

⁵ ČÁP, Jan - DYTRYCH, Zdeněk. *Utváření osobnosti v náročných životních situacích*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968, s. 26

Stresové situace jsou charakteristické vystupňováním běžných životních nároků biologické, psychologické i sociální povahy a postihují v různé míře celý organismus a osobnost jedince.

V oblasti zátěže a stresu se často užívají některé druhové pojmy jako např. frustrace, konflikt, deprivace, hrozba. Značné obtíže působí především odlišení frustrace od stresu. Někteří autoři chápou stres jako specifický případ extrémně vyhocené nebo dlouhodobé frustrace, v níž jedinec prožívá nebezpečí a v níž se jeho obranné mechanismy stupňují v panickou reakci. Značným přínosem jsou experimentálně podložené práce představitelů tzv. Yalské školy (Dollard, Miller, Doob, Mowrer, Sears, aj.). *Podle nich je agresivní chování vždy důsledkem frustrace, přičemž frustrace vždy vede k agresi. Později tito autoři připustili i jiné neagresivní reakce na frustrační situaci*⁶. Revidované pojetí chápe agresi jako jednu z možných odpovědí na frustraci a vcelku obecně se přijímá (podrobněji Čáp, Dytrych 1968).

Jak uvádí Vodáčková (2002)⁷, R. L. Atkinsonová považuje za typické znaky stresových situací:

- Neovlivnitelnost situace – Pokud člověk nemůže ovlivnit či změnit určitou situaci, ve které se nachází, bude ji s větší pravděpodobností vnímat jako stresovou (např. nevyléčitelná nemoc). Pokud jsme přesvědčení, že můžeme zasáhnout do průběhu událostí tak se prožitek stresu snižuje.
- Nepředvídatelnost vzniku zátěžové situace - Pocit intenzity stresu se zvyšuje, pokud člověk nemůže určité události předvídat a připravit se na jejich zvládnutí. Stresován je více ten člověk, který netuší, jak se budou věci dál vyvíjet, než ten, který má již určité zkušenosti a byl dostatečně informován.

⁶ MLČÁK, Zdeněk. *Psychická zátěž u dětí základní školy*. Ostravská univerzita Ostrava, 1999, s.15.

⁷ VODÁČKOVÁ, D., A KOL. *Krizová intervence*. Praha: Portál, 2002, s. 189.

- Subjektivně nepřiměřené, nadměrné nároky. Nároky určité situace mohou přesahovat hranice možností člověka (např. při výlučné péči jednoho člověka o těžce nemocného pacienta).
- Životní změna, která vyžaduje značné přizpůsobení - omezuje dosavadní zvyklosti a znehodnocuje dosud funkční strategie chování (např. rozvod, smrt partnera).
- Subjektivně neřešitelné vnitřní konflikty – jde o konflikt potřeby vlastního uspokojení proti morálnímu tlaku.

1.5 Eustres a distres

Již Hans Selye (1974, cit. dle Lazarus, 1999) rozděloval stres podle kvality na dva rozdílné typy, jedním je eustres a druhým distres. Eustres chápal jako konstruktivní, kladně působící stres, pro nějž jsou typické empatické vztahy k ostatním jedincům, a úzce souvisí s dobrým zdravím. Hans Selye poukazuje na to, že bez stresu by bylo málo pozitivních změn a konstruktivních činností, neboť každý organismus stres potřebuje, je v podstatě aktivačním činitelem, který nás motivuje k tvořivým změnám aktuálně nevyhovujících vnějších i vnitřních podmínek, po kterém zavládne nová vyváženost, homeostáza.

Distres vede k pozorovatelným změnám a je subjektivně vnímán jako neschopnost vyrovnat se s kladenými nároky a s pocitem, že subjekt sám nad situací i sám nad sebou ztrácí kontrolu. Navozuje úzkost a depresi. Často také může způsobit, že se organismus musí vyvinout větší úsilí, aby obnovil rovnováhu mezi napětím a uvolněním. Jako důsledek se pak objevují somatické i psychické problémy.

Distres také negativně ovlivňuje naše zdraví. K Selyeho dělení se přihlásil i Charvát (1970), který považoval za pozitivní stres ten s nízkou intenzitou, a naopak intenzivní, neřešitelný stres pokládal za negativní.

Za dělení stresu podle kvality lze považovat i klasifikaci Lazaruse (1999). *Ten rozdělil stres na čtyři typy: změnu (challenge), hrozbu (threat), poškození (loss) a užitek (benefit). Psychický stres může mít tedy účinky pozitivní v případě, že působení stresorů má užitečný, oživující a proadaptační význam⁸.*

Dle intenzity se stresová reakce dělí na hyperstres a hypostres. Za hyperstres je považován intenzivní stres, který překračuje hranici jedincovy adaptability. Naopak intenzita hypostresu je nízká a vyvolávají jej často mikrostresory. Avšak i dlouhodobé působení hypostresu může mít na organismus negativní účinky (Křivohlavý, 1994).

Dále budu citovat pana Řehulku (1987): „*Selye ve své knize Stres bez distresu zdůrazňuje, že stres není vždy jen záporným, škodlivým jevem, ale že stresor může být také příjemný. Člověk se snaží vyhnout pouze distresu. Stres je spojen s životem a úplné odloučení od stresu znamená smrt.*“⁹

V tabulce č. 1 jsou uvedeny základní symptomy stresu (dle Křivohlavý, 2003, s. 181). Přítomnost těchto symptomů slouží k diagnostice stresu.

Tabulka č. 1: Fyziologické, emocionální a behaviorální příznaky stresu

A. Fyziologické příznaky stresu:

1. Palpitace – bušení srdce – vnímání zrychlené, intenzivní a často i nepravidelné činnosti srdce
2. Bolest a svírání na hrudní kosti
3. Nechutenství a plynatost – tlaky v břišní (abdominální) oblasti
4. Křečovitě, svírající bolesti v dolní části břicha, případně spojené

⁸ STUHLÍKOVÁ, Iva (ed.). *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál 2005, s. 77.

⁹ ŘEHULKA, Evžen. *Otázky zatížení žáků*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1987, s. 11.

s průjmem

5. Snížení až nedostatek sexuální touhy, případně sexuální impotence či frigidita (sexuální chlad)
6. Změny (nepravidelnost) v menstruačním cyklu
7. Bodavé, řezavé a palčivé pocity v rukou a nohou
8. Svalové napětí v krční oblasti a v dolní části páteře, často spojené s bolestmi
9. Úporné bolesti hlavy – často začínající vzadu v zátylku (krční oblasti) a rozšiřující se vpřed od temene hlavy k čelu
10. Častější migréna – záchvatová bolest jedné poloviny hlavy
11. Exantém – vyrážka v obličeji
12. Nepříjemné pocity v krku (jako bychom měli v krku knedlík)
13. Potíže v soustředění vidění na jeden bod, případně až dvojité vidění

B. Emocionální – citové – příznaky stresu:

1. Prudké a výrazné změny nálad (od radosti k smutku a naopak)
2. Nadměrné trápení se věcmi, které zdaleka nejsou tak důležité
3. Neschopnost projevit emocionální náklonnost a sympatii či empatii (spolucítění)
4. Nadměrné starosti o vlastní zdravotní stav a fyzický zjev
5. Nadměrné denní snění a stažení se ze sociálního styku (omezení kontaktu a komunikace s druhými lidmi)
6. Nadměrné pocity únavy

7. Obtížné soustředění (koncentrace) pozornosti (nepozornost v práci, společenské interakci atp.)

8. Zvýšená podrážděnost, popudlivost (iritabilita) a úzkostnost (anxiozita)

C. Chování a jednání lidí ve stresu – behaviorální příznaky stresu:

1. Nerozhodnost a do značné míry i nerozumné nářky

2. Zvýšená absence v práci, zvýšená nemocnost, pomalé uzdravování po nemoci, nehodách a úrazech

3. Sklon k nepozornému řízení (auta atp.) a zvýšená nehodovost

4. Zhoršená kvalita práce, snaha vyhnout se úkolům, vyhýbání se odpovědnosti, častější používání výmluv a růst falešných forem jednání i mluvení (podvádění, lhaní atp.)

5. Zvýšený počet vykouřených cigaret za den

6. Zvýšená konzumace alkoholických nápojů

7. Větší závislost na drogách všeho druhu (viz např. i používání většího počtu tabletek na uklidnění a na spaní i na dobrou náladu)

8. Ztráta chuti k jídlu, nebo naopak přejídání

9. Změny v denním životním stylu a rytmu – dlouhé noční bdění a pozdní vstávání (často s pocitem velké únavy hned po ránu), problémy s usínáním a zaspáním po probuzení apod.

10. Snížená kvalita práce i snížené množství vykonané práce vůbec

2. Příčiny stresu

2.1 Stresory

Stres je v pojetí Hanse Seleyho stavem organismu a vnější faktory, které jej navozují, označuje jako stresory. Stresorem se může stát široká škála nejrozumnějších fyzikálních i emočních negativních podnětů.

První taxonomii zátěžových podnětů společně vytvořili W. H. Holtzman a M. E. Bitterman. Těmito stresory mohou být:

- 1) faktory narušující fyziologickou rovnováhu,
- 2) faktory vyvolávající bolest,
- 3) časové faktory,
- 4) reálně působící či anticipované faktory ve smyslu porážky či neúspěchu,
- 5) interpersonální konflikty,
- 6) faktory inkonzistentní s percepcí či zkušeností,
- 7) reálné situace ohrožující bezpečnost osobnosti.

V nejobecnějším pojetí rozlišuje J. Reykowski (1966) pouze tři druhy externích stresorů: 1)faktory narušující průběh činnosti osobnosti, 2)faktory ohrožující osobnost a 3)faktory blokující uspokojení potřeb osobnosti.¹⁰

Zdroje stresu i výsledné stresové reakce mohou být modifikovány etnickými a sociokulturními faktory. Někteří badatelé (viz např. Helman,

¹⁰ MLČÁK, Zdeněk. *Psychická zátěž u dětí základní školy*. Ostravská univerzita Ostrava, 1999, s. 21.

1986) hovoří v tomto kontextu i o kulturně podmíněném stresu, který se často manifestuje při přechodu jedince do jiných etnických a kulturních podmínek.

Hans Selye (1979, cit. dle Křivohlavý, 1994) rozlišuje stresory na fyzikální a emocionální. Do fyzikálních stresorů mohou být zařazeny především všechny změny v prostředí jedince – změny ročních období, změny tlaku, nízký obsah kyslíku ve vzduchu, viry, bakterie, nehody, úrazy, ale i genetická zátěž nebo tzv. skoro-jedy (alkohol, nikotin apod.). Emocionální stresory by se daly označit jako „vnitřní“ a patří do nich například úzkostnost, obavy a strach, nepřátelství, nedostatek spánku, nebo strach z přestupku nějakého společenského zákazu.

Jaro Křivohlavý (1994) preferuje jiné rozdělení, a to na makrostresory a ministresory. Za makrostresory se považují takové situace, jenž mají velice silný až devastující vliv na jedince. Ministresorem (popřípadě až mikrostressorem) jsou slabé až velmi slabé události.

Blair Wheaton (1996, cit. dle Čáp, Mareš, 2001) se zabývá kontinuitou stresorů, kdy jednotlivé stresory položil na jakousi časovou přímku, kde na jedné straně jsou nespojité (diskrétní, zřídka se objevující) a na druhém konci spojité (souvislé, dlouhotrvající, až trvale se vyskytující) stresory. Pokud bychom tímto směrem postupovali na přímce, na počátku by se objevila nečekaná traumata (sudden traumas), která lze považovat za nejvíce diskrétní stresory, protože většina lidí je zažije jen párkrát za život. Může jimi být náhlé úmrtí rodičů, partnera nebo třeba takový zážitek, kdy se člověk stane obětí nějakého brutálního útoku. Více spojitějšími stresory jsou potom životní události (life events), které jsou časově limitované, ale trvají déle, a navíc jejich průběh bývá kolísavý. Do této kategorie lze zařadit kupříkladu vážnou nemoc nebo změnu bydliště. Uprostřed kontinua se nacházejí každodenní starosti (daily hassles), s nimiž se denně vypořádává kdokoli z nás. Za spojité stresory jsou považovány ty chronické, které trvají alespoň pět let.

2.2 Daily hassles

V současné době se pozornost psychologů obrací na tzv. *každodenní starosti (daily hassles)*. Zdrojem stresu mohou být i relativně banální obtěžující situace všedního dne, pokud se stále opakují. Stres je navíc kumulativní, což znamená, že se zátěže různé povahy se sčítají. Po dlouhé době, kdy výsledná zátěž nepřekračuje naše možnosti, se najednou přidá další faktor a my situaci přestaneme zvládat a reagujeme nepřiměřeně. *U dětí je zapotřebí počítat s tím, že se kapacita zátěž zvládat a způsoby, jak na to, teprve vyvíjejí, a tak nelze řešení doprovodných emocí odkládat na později, jak jsou k tomu někdy náchylní dospělí.*¹¹

Rozsah denních problémů je ze subjektivního pohledu adolescentů většinou širší, než jak se jeví dospělým osobám (např. učitelé identifikují obvykle pouze ty problémy, které se týkají výuky, resp. chování žáků ve škole). Přitom mnoho problémů, o kterých adolescenti vypovídají, se rovněž týká vztahu k rodičům a vztahu k sobě (Vendel, 1995).

Charvát (1970) například zdůrazňuje i vliv proměnlivosti v rytmičnosti jedince, neboť dnešní moderní doba klade důraz, aby se lidé co nejvíce přizpůsobovali. Tento fakt samozřejmě může narušit vnitřní rytmus každého člověka. Existují velké individuální rozdíly a na každého člověka stejný stresor o stejné intenzitě může působit zcela jinak a tím vyvolat zcela odlišnou reakci. A právě reakci a důsledkům stresu se budu věnovat v následující kapitole.

¹¹ STUHLÍKOVÁ, Iva (ed.). *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál 2005, s. 97.

3. Teorie zvládání stresu a copingové strategie

Mezi badateli neexistuje shoda v tom, jak by se měla souhrnně označovat celá skupina postupů a způsobů řešení stresových situací – můžeme tak mluvit o adaptaci, zvládání strategiích řešení, obranných reakcích apod. Nejčastěji se setkáme s termínem „coping“. Pochází z řeckého slova colaphos, které se používá v boxu k označení přímého úderu. V anglickém jazyce coping znamená umět se vypořádat s obtížnou situací, poradit si s náročným úkolem. A v této podobě jej následně přijala i čeština (Křivohlavý, 1994). Coping je tedy reakce na stres, jejímž cílem je zvládnout podmínky přesahující adaptační potenciál jedince. Přesnější vymezení může být problematické, neboť podstata této stresové reakce je u odborníků chápána rozdílně. Někteří autoři coping koncipují jako snahu řešit problém v situaci ohrožení, jiní jako odpověď na problémovou situaci a další teoretikové rozumí pod tímto pojmem snahu o redukci nepříznivých účinků stresu (podrobněji Mlčák, 1999).

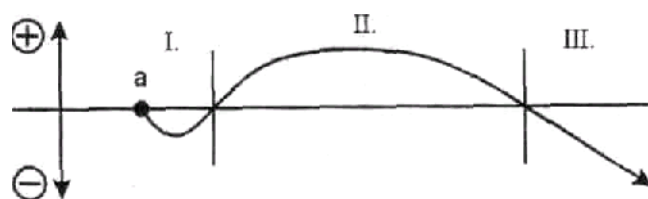
3.1 Teorie zvládání stresu

Schopnost zvládat stres graficky velmi výstižně zachytil H. Selye.¹²

Obr. č. 1. Schopnost zvládat stres podle Selyeova modelu obecného adaptačního syndromu (GAS)

¹² KŘIVOHLAVÝ, JARO. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994, s. 17.

Schopnost rezistence



a - podnět typu působení stresem

I. První fáze - působení stresoru

II. Druhá fáze - zvýšená rezistence (obranyschopnost organismu)

III. Třetí fáze - vyčerpání rezerv, sil, obranných možností

Hans Selye je představitelem biologického nebo fyziologického přístupu k problematice stresu. Uvádí tři základní stádia stresového syndromu – poplašná reakce, rezistence a vyčerpání organismu. V každém z těchto stádií je stres přítomen, jeho projevy se ale v čase mění (Selye, 1966).

První odpovědí na působení stresoru je fáze alarmující neboli poplachová. Nastává při náhlém narušení životních podmínek nejrůznějšího druhu. Mobilizují se všechny obranné možnosti organismu.¹³ Ten je připraven k reakci typu “bojuj nebo uteč”. V současnosti se však ukazuje, že mnohdy není možné s někým fyzicky bojovat ani kam utéct. Pokud stresor ustoupí již v této fázi, odezní i

¹³ Psychoanalytik Sigmund Freud jako první použil pojem obranný mechanismus ve vztahu ke stresu a jeho zvládání v roce 1915. Uvedl deset obranných mechanismů – represe (vytěsnění nepříjemné situace z vědomí), regrese (návrat do nižšího vývojového stádia), převrácení do opaku (formování opačných činností vzhledem k původnímu pudu), izolace (člověk se uzavře sám do sebe), projekce (pomítání vlastních psychických obsahů do vnějších objektů), introjekce (přisuzování si vlastností, starostí, které nemáme), obrácení proti sobě samému (nasměrování viny k vlastnímu „já“), sublimace (uspokojení si potřeb v jiné, přijatelnější oblasti), popření (popření nepříznivého faktu) a odčinění (nutková forma odčinění chyby). Freudova navázala na práci svého otce.

stresová reakce a nastává fáze zotavovací. V této první fázi ovlivňuje kvalitu emoční reakce především typ osobnosti a vnější situace.

V případě, že jedinec je i nadále vystaven stresové situaci, následuje druhá, vyrovnávací fáze, jinak též zvaná fáze rezistence. Původní poplachová reakce se zklidňuje, organismus si adaptačními mechanismy na stresující faktor zvyká, adaptuje se na zátěž.

Pokud však stresující činitel působí příliš dlouho, nebo je příliš silný, organismus již není schopen další rezistence. V tom případě následuje fáze třetí a to poslední. Znamená celkové vyčerpání a selhání adaptačních a obranných schopností organismu. Představuje vážné ohrožení organismu, onemocnění, končící případně smrtí (v důsledku fáze vyčerpání se celý jeho systém zhroutí).

Tvůrcem klasické teorie zvládání stresu (coping with stress) je R. S. Lazarus se spolupracovníky. Lazarus a Folkman (1984, cit. dle Lazarus, 1999) definují coping jako trvalou změnu v kognitivním a behaviorální úsilí, jež následně umožní jedinci zvládat vnitřní nebo vnější požadavky, které přesahují jeho možnosti. Ve svém pojetí copingu tedy kromě důležitosti vztahu mezi prostředím a osobou zdůrazňují i jeho procesuální povahu.

Kognitivní zpracování umožní jedinci uvědomit si, jaký je vztah mezi ním a jeho prostředím, a jeho hlavním úkolem je zhodnotit působící podnět. Toto hodnocení probíhá ve třech fázích. Primární hodnocení (primary appraisal) se zakládá na posouzení stresoru, zda je pro nás ohrožující či nikoliv, případně, zda nám přinese nějaké výhody.¹⁴ Hodnocení situace je subjektivní. V sekundárním hodnocení (secondary appraisal) porovnáváme vlastní možnosti, jakými jsou například motivace, všeobecné přesvědčení, intelektové zdroje a jiné. Pokud

¹⁴ Jedinec se tak ptá sám sebe, zda se daná situace vztahuje k jeho pocitu pohody (well-being), a pokud ano, jakým způsobem. Použijí-li se termíny Lazaruse (1999), uvažujeme o změně (challenge), hrozbě (threat), poškození (harm/loss) a nebo užítu (benefit).

jedinec vyhodnotí danou situaci jako ohrožující, snaží se ji eliminovat tím, že vybere konkrétní copingovou odpověď. Třetí a zároveň poslední fáze se označuje jako zpětné hodnocení (reappraisal). V této etapě člověk může nabýt zkušenosti, které poté dokáže využít v budoucnosti (Lazarus, 1966, 1999).

Původní Lazarusova (1966) koncepce zahrnovala čtyři základní strategie zvládání stresových situací, později své pojetí copingu přepracoval do dvou základních skupin – coping zaměřený na problém (problem-focuses coping) a coping zaměřený na emoce (emotion-focused coping). Coping zaměřený na problém zahrnuje pokusy jedince změnit danou stresovou situaci nebo ji ovládat. A druhý typ, coping zaměřený na emoce, se projevuje snahou regulovat emoce související s ohrožující situací. To, jakou copingovou strategii člověk použije, z velké části ovlivňuje možnost volby a zda situaci vyhodnotí jako ovlivnitelnou (changeable). Pokud je situace vyhodnocena jako neovlivnitelná a není tedy možnost ji kontrolovat, vybírá si jedinec strategii zaměřenou na emoce (Folkman, 1984, cit. dle Lazarus, 1999). Emocionální reakce na stres lze charakterizovat pomocí seznamu zahrnujícího patnáct emocí (strach, závist, žárlivost, úzkost, zlost, stud, útěcha, naděje, vina, smutek, radost, pýcha, láska, vděčnost a soucit). Přičemž každá z emocí poukazuje na specifický vztah mezi jedincem a prostředím (Lazarus, 1999). Výčet tohoto významného badatele zahrnuje i pozitivní emoce, neboť i ty bývají spojeny se stresovou reakcí.¹⁵

Z lékařského hlediska popsal Jaro Krivohlavý (1994) reakci organismu na vznik stresové situace jako excitaci sympatické nervové soustavy, mající za úkol „vzbouřit“ celý organismus a zmobilizovat všechny síly a rezervy k obraně. Nejprve zasáhne složka nervová přes sympatické (odstředivé či dostředivé) vegetativní dráhy do dřeně nadledvin, kde vyplaví do krve adrenalin, působící zrychlení srdeční činnosti, dýchání,

¹⁵ Lazarus v tomto případě zmiňuje situaci, kdy každý z nás, přestože zažívá pocity štěstí, má strach, že ho brzy jeho štěstěna opustí.

zvýšení krevního tlaku a krevního cukru, tedy vše, co připravuje organismus k okamžité akci, k „útoku nebo útěku“. Zároveň jako druhá vlna jde druhý, pomalejší „rozkaz“ přes hypothalamus a hypofýzu do kůry nadledvin, kde se produkují hormony, zasahující do metabolismu těla, sahající „hlouběji do rezerv organismu“ a připravujících jej na „boj“ delšího trvání. Tyto vlny jsou ve vzájemné korelaci. Děje se odehrávající uvnitř organismu, působí však nejen na fyzickou stránku člověka, nýbrž i na psychiku.

3.2 Adaptace

Pojem adaptace je latinského původu a znamená připravit se nebo být připraven na nějakou zátěž. Tento termín použil ve svém pojetí stresu již Selye, jenž mluvil o stresu jako o všeobecném adaptačním syndromu GAS (viz. kapitola 1.1). Problematikou adaptace se později zabývali další psychologové (např. Křivohlavý, Lazarus).

Křivohlavý (1994) vysvětluje adaptaci i zvládání těžkostí (coping) jako koncepcí vztahující se k aktivitě jedince v těžké situaci, přitom ale tyto pojmy od sebe významově odděluje. Adaptací se rozumí vyrovnání se se zátěží, jež je v relativně normálních, obvyklých mezích, zatímco coping používá pro zvládání nadlimitní – enormně intenzivní a dlouhodobě působící – zátěže. Další rozdílnost Křivohlavý spatřuje v možnosti využití či nevyužití dosavadních znalostí a dovedností jedince. Při adaptaci člověk používá takové postupy, které již zná, avšak při copingu své znalosti a dovednosti využít nemůže, protože se musí vyrovnat se situacemi, s nimiž do té doby nikdy do styku nepřišel. Navíc coping má jakýsi charakter „boje“ – nejde tedy pouze o vyrovnání se se stresovou situací, ale i o schopnost se s danými podmínkami „poprát“ a přizpůsobit si je. Lze tedy říci, že coping je jakýmsi vyšším stupněm než adaptace.

3.3 Vliv stresu na zdraví, důsledky zátěže

Dopad stresu na zdraví je globální. Postihuje jak psychické, tak i fyzické zdraví jedince. Obecně má stres na zdraví negativní dopad. Přispívá k celkovému zhoršení zdraví. Může jednak zhoršit již probíhající onemocnění anebo přispět k vypuknutí pro jedince nové nemoci. Stresu s kardiovaskulárními chorobami a rakovinou bylo zmíněno již výše, mezi další choroby, jež mohou být stresem ovlivněny, patří astma. Astma je právě příkladem nemoci, která může být prožíváním stresu jednak zhoršena anebo jeho vlivem může dojít u postiženého k prvnímu záchvatu, i když před tím nikdy astmatem netrpěl (Křivohlavý, 2003). Dalšími příklady jsou hypertenze, bolesti hlavy, z psychických onemocnění deprese a především pak posttraumatická stresová porucha, která bývá přímým důsledkem prožití velmi stresující události.

Celá řada somatických nemocí vzniká s velkou pravděpodobností vlivem intenzivního stresu. Tyto poruchy jsou zřídka zavineny pouze samotným psychologickým stresem, ale stres může být jejich hlavní příčinou. Nemoc (psychická či fyzická), která se vyvine jako reakce na stres, závisí na predispozicích jedince. Velkou roli hraje i tělesný metabolismus.

Kromě bezprostředních reakcí na stres patří ke stresovým odezvám organismu dlouhodobé důsledky stresu - pocity tělesné, duševní únavy, chronický únavový syndrom, syndrom vyhoření či vyhasnutí (burn-out) nebo jiné.

Trvalejší důsledky zátěže a stresu mívají formu:

- psychologických symptomů (např. poruchy přizpůsobení, zneužívání látek, neurotické poruchy)

- behaviorálních poruch (např. kouření, alkoholismus, poruchy stravování, fluktuace)
- somatických symptomů (např. psychosomatické poruchy pohybové, srdeční, respirační)
- somatických onemocnění (např. hypertenze, nádorová onemocnění)

V situacích vážných traumatických krizí – přírodních katastrof, autohavárií apod., může dojít k takzvané posttraumatické stresové poruše. K dalším stresovým reakcím řadíme krize psychické, tranzitorní, situační či traumatické a partnerské (blíže Kratochvíl, 1987).

3.4 Sociální opora

„Každý z nás potřebuje mít jistotu, že si ho někdo váží“ (J. Dobson)

Mezilidskými vztahy jako zdrojem zvládání náročných životních situací se velice intenzivně zabývá Jaro Křivohlavý (1994, 1999). Sociální opora (anglicky social support) plní spoustu různorodých funkcí – největší důraz bývá kladen na emoční oporu, poskytování informací, dále na materiální pomoc, udržování přátelství a funkci instrumentální (činnostní pomoc). Sociální oporu můžeme mimo jiné rozdělit i do několika druhů. Křivohlavý (1999) ve svém přehledu uvádí šest základních typů, a to naslouchání partnerovi, technická pomoc, technická výzva (povzbuzování k nějaké aktivitě), emocionální pomoc, emocionální povzbuzování a sdílení sociální skutečnosti s člověkem, který je v těžké situaci (sharing). Sociální opora může fungovat jako nárazník (buffering effect), kdy se uplatní právě ve stresové situaci, nebo může mít přímý

hlavní účinek, což znamená, že podporuje jedincovo zdraví i v případech, kdy se ve stresu nenachází, působí tedy preventivně.

Jak již bylo uvedeno, stres se týká každého jedince. Adolescenti jsou vystaveni působení různých stresorů – musí řešit spoustu různorodých situací, lehčích či těžších úkolů a problémů, která mají, na rozdíl od dospělé populace, svá specifika.

4 Specifika školní zátěže

4.1 Charakteristika vývojového období žáků na 2. stupni základní školy

Můj výzkum se týká stresu u žáků druhého stupně základní školy, z tohoto důvodu bude v následující kapitole uvedena charakteristika daného vývojového období.

Žáci na 2. stupni základní školy navštěvují 6. - 9. ročník, což odpovídá věkovému rozpětí 11-ti až 15-ti roků. Pro dané věkové rozmezí lze použít několika označení, a to starší školní věk, pubescence či adolescence (Vágnerová, 2000, Macek, 2003, Helus, 2004, Langmeier, Krejčířová, 2006). Ve školním prostředí pro děti toto období znamená přechod na druhý stupeň základní školy. Z důvodu přibývání učiva a růstu jeho náročnosti jsou žáci vystaveni nové zátěži. Raný školní věk je všeobecně považován za období spíše klidné, vyrovnané – a je to právě toto zklidnění, které umožňuje malému školákovi úspěšně se vyrovnávat s nároky školy. Oproti tomu pubescence je věk plný neklidu, začíná se vzpouzet autoritám, vstupuje v dosud nepředstavitelné konflikty s rodiči a učiteli, hledá svou podobu sociální – ve vztazích s lidmi; a konečně také v tom smyslu, že začíná jinak prožívat sám sebe, nově se ptá, kým je a jakým směrem se v životě ubírat (Helus, 2004).

Osobně se přikláním k terminologii profesora Macka (2003), který upřednostňuje před pojmem pubescence užívání pojmu adolescence, respektive časná adolescence. Období adolescence se vnitřně diferencuje do tří etap: časná adolescence ve věku zhruba 11-ti až 13-ti let, střední adolescence se týká období 14-ti až 16-ti let a nakonec pozdní adolescence v období od 17-ti do 20-ti let.

Období časně a střední adolescence dominují tělesné změny dětí. Jedná se o vývoj druhotných pohlavních znaků. S tím také souvisí základní vývojové úkoly daného vývojového období, další úkoly jsou dány vývojem kognitivních funkcí, a ke konci pubescence se objevuje tlak sociální při volbě střední školy. Tempo dospívání je individuální: pokud je výrazně odlišné od vrstevníků, může v jistých případech vést ke frustraci jedince (Vágnerová, 2001).

Klíčovou proměnou prochází kognitivní funkce dětí. Podle Piagetova pojetí vývoje adolescenti vstupují do stadia formálních logických operací. V tomto období se dětem radikálně vyvíjí abstraktní myšlení a ony najednou začínají uvažovat o různých alternativách. Už nevidí svět pouze takový jaký je, ale začínají o něm přemýšlet v dimenzi „jaký by mohl být“, případně „jaký by svět měl být“.

Zjištěním svého vlastního potenciálu a možnost vidění světa v jiné pro jedince přijatelnější formě ho vede k nadměrné kritičnosti, a to nejen ke světu jako celku, ale také k rodičům, učitelům atd. Vyjadřování kritických postojů ke svému okolí a rady, jak by to mohlo být jinak, lépe, vede ke konfliktům. Spory mezi dítětem a rodiči vedou k narušení pohody rodinného prostředí. Proto je dalším vývojovým úkolem proměna vztahu k rodičům a uchování významu rodinného zázemí. Rodiče obvykle vypovídají, že najednou své dítě „nepoznávají“. Děti velmi často reagují nepřiměřeně vzhledem k situaci (Vágnerová, 2001). Na jednu stranu jsou pubescenti až přehnaně kritičtí, na druhou stranu jsou ovšem velmi lehce zranitelní, jsou přecitlivělí vůči tomu, co je může ponižovat, zesměšňovat, urážet nebo nerespektovat. Dospívající odmítají přijmout podřízenou roli ve vztazích. Platí to i ve škole, kde učitel přestává být pro pubescenty automatickou, formálně danou, autoritou, ale musí dětem něčím imponovat, aby si svou autoritu udržel. Adolescenti mají sklon polemizovat, ale zároveň jsou ve svých názorech radikální a nejsou ochotni přijmout kompromisní řešení.

Dalším úkolem je sebeuvědomění vlastního pohlaví a přehodnocení a přebudování vztahu k pohlaví opačnému. Vymezením vztahu k vlastnímu i opačnému pohlaví dítě dělá velký krok k vymezení sebe sama, jedinec tak dospívá k jednomu z podstatných znaků své individuality, kterým se legitimuje jednak sám před sebou, tak i před svým okolím. Pubescenti díky změnám, které prožívají, získávají pocit, že jim nikdo nerozumí. Proto v tomto období prudce narůstá význam vrstevnických vztahů. Vrstevníci přebírají roli neformálních autorit, které mají velký vliv (Vágnerová, 2001). Děti se začínají sdružovat do part, navzájem je spojuje sdílení společného „údelu“. Party také brání pocitu izolovanosti, který pubescenti těžce nesou. V období časně pubescence stále ještě převažují vztahy mezi jedinci téhož pohlaví. I když už se začínají objevovat také první lásky, jsou vztahy k pohlaví opačnému ambivalentní, plné rozpaků i provokací, plachosti i neurvalosti, ohleduplnosti i hrubosti. Život v partě s sebou přináší potřebu obstat v očích kamarádů a vydobýt si určitou pozici (Helus, 2004).

Z výše uvedeného vyplývá, že období pubescence je plné dramatických změn. Jedinec sám si tyto změny plně uvědomuje. Sžití se s „novým“ tělem, pohledem na svět i své okolí, s novými city a také transformace dosud platných sociálních rolí a životních jistot je velmi obtížné nejen pro dítě samotné, ale i pro jeho okolí.

Medved'ová (2004) zdůrazňuje, že děti a dospívající nemají dostatek zkušeností se stresory, zvláště s jejich hodnocením a následným výběrem adekvátní strategie zvládání. Zvládání stresových situací nezávisí pouze na vyspělosti jedince, ale také na dostupnosti jednotlivých zdrojů z jeho okolí. V adolescenci však člověk zdaleka ještě nemá plnou kontrolu nad prostředím, ve kterém žije, protože je finančně a sociálně závislý na svých rodičích. Než se zaměřím na oblast zvládání stresu adolescenty, pokusím se zmapovat nejvýznamnější zdroje stresu v období dospívání.

4.2 Zdroje stresu v adolescenci

V nedávné době proběhla celá řada výzkumů nejen v zahraničí (například výzkumné studie Seiffge-Krenke, Kaufmana et al., Frydenbergové, Euronet Pilot Study), ale i v České republice nebo na Slovensku (výzkumy Mareše, Medved'ové, Fickové apod.), které si mimo jiné daly za úkol vymezit, jaké problémy a zdroje stresu jsou typické právě pro adolescenty. Všechny studie odhalily, že jimi jsou především škola, sociální vztahy (konflikty s rodiči nebo vrstevníky), peníze, nedostatek soukromí, vzhled, problémy při trávení volného času nebo zdravotní problémy (Frydenberg, 2002, Macek 2003, Seiffge-Krenke, Beyers, 2005). Nejčastěji uváděným stresorem však bývá škola a problémy s ní spojené (viz. přehled J. Melgosa).

Při plnění vývojových úkolů se podle J. Melgosa¹⁶ dospívající v období mezi 12. – 18. rokem věku vyrovnávají s níže uvedenými stresovými faktory:

- 1/ Studijní problémy, volba povolání
- 2/ Změna zevnějšku
- 3/ Nezávislost a rozvoj osobní identity
- 4/ Větší zodpovědnost
- 5/ Konflikty s rodiči a učiteli
- 6/ Tlak ze strany party a vrstevníků
- 7/ Možný kontakt s drogami
- 8/ Silné sexuální touhy

¹⁶ MELGOSA, J. *Zvládní svůj stres*. Praha: Advent-Orion, 1999. s. 105.

9/ Sklon k depresi a sebevraždě

Podle všech studií a názoru odborníků je školní prostředí z hlediska své intenzity nejvýznamnějším zdrojem psychické zátěže dětí. Dále se tedy ve své práci budu věnovat této problematice.

4.3 Školní zátěž (academic stressors)

Školní zátěži, dříve označované za problematiku přetěžování žáků, se od dvacátých let minulého století věnovala řada autorů, např. Příhoda, 1924, Kádner 1926, Chlup, 1939, aj. Ve svých dílech se zabývali například únavou, výkonností žáků, režimem práce a odpočinku, životospřávou nebo také volným časem a domácí přípravou na vyučování.

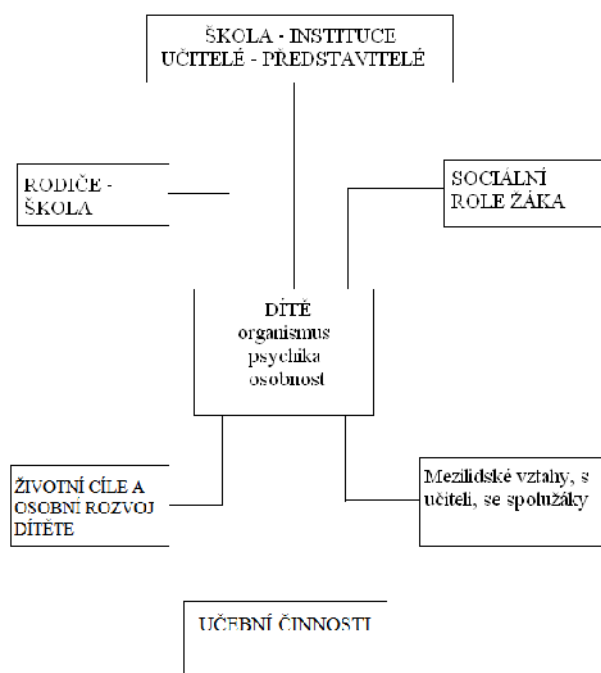
Problematiku únavy žáků ve vyučovacím procesu se v domácí literatuře nejpodrobněji zabýval L. Ďurič (1968, 1975). Podle tohoto autora únavu žáků je specifické, že podléhá značnému kolísání během dne, týdne i školního roku. Ovlivňují ji jak objektivní (např. střídání duševní a tělesné činnosti), tak subjektivní činitelé (např. motivační aspekty činnosti, výkonnost, pozornost). Jak uvádí Zdeněk Mlčák (1999, s. 41), velký vliv na únavu žáků mají také školní a mimoškolní faktory. Z hlediska organizace výchovně vzdělávacího procesu mohou únavu žáků ovlivňovat podmínky učební činnosti (nedodržování relevantních didaktických zásad, způsoby hodnocení a klasifikace), podmínky učebního a odpočinkového režimu (rozvrh hodin, náplň a délka přestávek) a hygienické aspekty (osvětlení, čistota, teplota, vlhkost vzduchu, hluk).

„S nástupem do školy se spektrum zátěžových situací rozšiřuje, přibývá i jejich zdrojů: učitelé, spolužáci, rodiče, požadované činnosti,

požadované tempo činnosti, kvalita činnosti atd. (...) Žák mívá problémy se zvládním oficiálního, předepsaného kurikula. Mívá však také problémy se zvládním neoficiálního, skrytého kurikula: jak obstát ve třídě mezi spolužáky, jak uspět ve styku se žáky staršími a silnějšími, jak vyjít s různorodými učitelskými osobnostmi, jejich rozdílnými požadavky i svéráznými způsoby motivování a hodnocení žáků.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 527).

Zdrojem školní zátěže je především učební činnost, která probíhá v kontextu širších interakcí školy jako sociální instituce. Z těchto zdrojů jsem vycházela při tvorbě dotazníku. Dítě vstupuje do interakce se šesti základními faktory, které současně reprezentují rizika vzniku zátěže. Tyto faktory jsou přehledně zobrazeny na obr. č. 2.

Obr. č. 2 Schéma zdrojů školní zátěže dítěte¹⁷



¹⁷ MLČÁK, Zdeněk. *Psychická zátěž u dětí základní školy*. Ostravská univerzita Ostrava, 1999, s. 79.

V oblasti učební činnosti dítěte patří k nejčastějším stresorům např. nadměrná domácí příprava na vyučování, nesoulad mezi osobním tempem a tempem vyučování. Čáp s Marešem (2001) uvádějí, že z hlediska vyučované látky může žák zažívat napětí v důsledku například toho, že musí jednotlivé úlohy řešit takovým tempem, na nějž nestačí. V takovýchto případech dochází ke ztrátě motivace. Někdy také žák může zažívat pocity osobního selhání.

V oblasti interakce rodiny a školy může být dítě nadměrně zatěžováno lhostejným či naopak ambiciózním postojem rodičů ke školní výkonnosti dítěte.

Z hlediska školy jako instituce může být dítě zatěžováno autoritativním přístupem učitele nebo nedostatkem podpory z jeho strany. Učitel si mnohdy vytváří názor na jednotlivé studenty nebo třídu ještě dříve, než se s nimi osobně setká (Mareš, Křivohlavý, 1995). Děje se tomu tak na základě výpovědi od jiných učitelů, rodičů apod. Učitel by si však měl dát na toto pozor, protože se jedná o jednu ze základních chyb v sociální percepci. Hodnocení a zpětná vazba pedagoga je často také pod vlivem atribucí – například efekt mírnosti a shovívavosti. Dále má na žáka i vliv očekávání učitele, které následně může přejít až v tzv. sebenaplnující se proroctví. Jedná se o Pygmalion efekt nebo o Golem efekt. Pygmalion efekt je jevem, kdy kantor očekává od žáka zlepšení a na základě této své předpovědi s ním začne jednat jiným způsobem, tedy tak, že se opravdu daný student ve svých výsledcích zlepší. Golem efekt je opakem výše zmíněného – učitel odmítá u žáka jakékoliv zlepšení a zavrhuje i možnost změnit svůj postoj, přestože se student snaží. Žák tedy po čase na svou snahu rezignuje a rozhodne se, že pokud nemůže být nejlepší, bude se snažit být nejhorším. A tím si pedagog potvrdí svůj původní předpoklad (Mareš, Křivohlavý, 1995, Čáp, Mareš, 2001). Rizikovým faktorem pro vztah mezi žákem a jeho učitelem je také nízké sebehodnocení učitele nebo syndrom vyhoření.

Z hlediska sociální role může zátěž u dítěte vyplývat i z přehnané snahy vyniknout mezi spolužáky. V oblasti interpersonálních vztahů ve škole může dítě zatěžovat nedostatečná integrace s kolektivem třídy, odmítání či izolace. S ohledem na životní cíle a rozvoj dítěte může jeho zátěž vyplývat z např. pocitů, že požadavky školy jsou v rozporu s jeho možnostmi je zvládat. Často se v této souvislosti mluví o klimatu školy nebo třídy.

Podle Čápa a Mareše (2001) je sociální klima školní třídy „*sociálně psychologickou proměnnou, reprezentující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, konkrétně zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě, a to včetně pedagogického působení učitelů. Klima třídy má dvě části – klima aktuální a klima preferované (to, které si žáci přejí).*“¹⁸ Existují školní třídy, ve kterých vládne pohoda, soudržnost, spolupráce a v takových třídách se žáci cítí poměrně spokojeně. Naopak se ale mohou objevit třídy plné strachu, napětí, soutěžení a nepřátelství (Čáp, Mareš, 2001). V tomto druhém typu klimatu se může objevit i fyzické nebo slovní napadání, které může vyústit až v šikanu nejslabších členů třídy.

Hlavním problémem je optimální nastavení úrovně školní zátěže, které je z mnoha důvodů velice komplikované. Rozsah mé diplomové práce neumožňuje věnovat se blíže tomuto problému.

Výše uvedené schéma prezentuje pouze hlavní zátěžové jevy v podmínkách školního vzdělávání, ale vždy musíme počítat také s individuálními rozdíly u každého žáka. Jak adolescenti reagují na stresové situace a jakým způsobem je zvládají, pojednává další kapitola.

¹⁸ ČÁP, Jan – MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. S. 103.

4.4 Reakce dítěte na školní zátěž

Dětský organismus reaguje na školní zátěž poměrně rychlou změnou řady biochemických (např. hladina adrenalinu, kortizonu apod.) a fyziologických ukazatelů, což potvrzuje nejen řada zahraničních, ale také domácích výzkumů (např. Daniel, Sarmány, 1982).

Podle N. Garnezyho a M. Ruttera (1988) jsou copingové procesy u dětí podmíněny především vlastnostmi jejich temperamentu, úrovní emoční regulace chování a úrovní sociální podpory. Mnozí autoři upozorňují také na skutečnost, že copingové strategie u dětí jsou podmíněny a utvářeny mnoha charakteristikami jejich rodinného prostředí (viz. např. Senka 1992, Medvěďová, 1995).

Ve výzkumu Euronet Pilot Study¹⁹ v České republice (Macek, 2003) bylo zjištěno, že adolescenti nejčastěji používají aktivní coping a racionální strategie, což znamená, že se například pokoušeli o opětovné vyřešení situace, racionální analýzu, hledání nového řešení aj. Podobný výsledek ze svého výzkumu uvádějí i Ficková a Ruiselová (1999), které nadto zjistily, že tyto typy copingu jsou častější u chlapců než u děvčat.

Ficková s Ruiselovou dále vyzkoumaly, že druhou nejčastější copingovou strategií jsou emocionální reakce, které ovšem v Euronet Pilot Study nebyly příliš časté. Mezi emocionální reakce řadíme například obavu, strach, frustraci nebo vztek. Časté emocionální projevy mají souvislost s negativním sebehodnocením.

¹⁹ Mezinárodní srovnávací výzkum adolescentů, projekt v 11 evropských zemích umožnil konfrontaci běžného života českých dospívajících s životem jejich vrstevníků ve střední, východní a západní Evropě. Tento výzkum proběhl v roce 1992. Výzkum byl opakován v roce 2001 podle stejné metody, ale už jen na českém souboru. Podle profesora Macka byl největším rozdílem od počátku devadesátých let rozdíl v pojetí hodnoty volného času a zábavy, před patnácti lety čeští adolescenti důležitost relaxace a zábavy tolik nezdůrazňovali.

Nejméně obvyklým typem zvládání u adolescentů jsou pasivní reakce (pláč, rozzlobení se, nervozita, úzkost, smutek), případně úplné vyhýbání se stresové situaci.

Překvapujícím výsledkem Euronet Pilot study bylo zjištění, že hledání sociální opory u dospívajících nepatří mezi časté zdroje zvládání, přičemž však výzkum Seiffge-Krenke a Beyerse (2005) ukazuje pravý opak, protože adolescenti často hledají oporu u svých blízkých. Sociální oporu, a to ve všech podobách, vyhledávají především děvčata, zatímco u chlapců se objevuje až na dalších příčkách v pořadí (Ficková, Ruiselová, 1999).

Vztah mezi úrovní sociální podpory a zvládacími strategiemi je komplikovaný, dosud nevyjasněný a navíc podmíněný řadou proměnných jako jsou např. věk a pohlaví. Na rozdílnost vztahů mezi sociální podporou a copingem z hlediska pohlaví dětí poukázala ve svém výzkumu v roce 1994 dětí 6. - 9. ročníku základní školy např. psychologka E. Koubková.

4.5 Růst osobnosti

Podle Národního programu rozvoje vzdělání v České republice je osobnostní rozvoj jeden z hlavních cílů celoživotního učení. V tomto dokumentu se mluví o rozvoji klíčových kompetencí podporujících osobnostní rozvoj a maximální rozvoj potenciálu každého člověka (Národní program rozvoje, 2001). Tak je osobnostní rozvoj spjat s učením ve všech oblastech našeho života a v jakémkoliv stádiu.

Pokud mluvíme o osobnostním rozvoji, je nutné si uvědomit, že rozvoj má progresivní charakter. Jde o zdokonalování či zlepšování současného stavu, o příznivý vývoj, který člověka obohacuje, o rozvoj jednodušších forem na složitější, dokonalejší (Čáp, 1996). „*Zdravá osobnost je*

v každém okamžiku výsledkem předchozího vývojového procesu a přípravou následujícího sebeutváření. Člověk, který přestane uvědoměle hledat a uskutečňovat svou životní dráhu, může přežívat jako organismus, ale jeho osobnost „odumírá“ (Smékal, 2002, s. 33).

Stejně jako osobnost i osobnostní rozvoj je možné chápat mnoha způsoby. Jeho význam se mění nejen s jednotlivými směry, ve kterých se s pojmem pracuje, ale různí se i v závislosti na jeho jednotlivých představitelích, subjektech, které jsou osobnostnímu rozvoji vystaveny, společenskými vlivy (např. ideologiemi, kulturou) či dobou. Vytvořit jednotnou definici osobnostního rozvoje se zdá být téměř nemožné, protože se jedná o pojem neuvěřitelně variabilní a individuální a jeho způsob, jakým je na něj nazíráno, závisí na každém jednotlivci.

Každý člověk je jiný, originální a jedinečný. Právě ta jeho odlišnost od všech ostatních je tím, co z něj tvoří osobnost. A pokud hovoříme o osobnostním rozvoji, mluvíme zároveň i o individuálním a specifickém přístupu ke každému člověku, neboť ten je zároveň i základním pilířem celé.

Osobnostní rozvoj není žádným uměle vytvořeným pocitem či popudem k aktivitě, ale jde o naprosto přirozenou součást života každého jednotlivce. Právě ona nikdy neutuchající nespokojenost se současným stavem, pocit nutnosti změny a touha po zdokonalení je hnacím motorem onoho procesu rozvoje, který člověka nutí „pracovat“ sám na sobě, „aktualizovat se“.

Růst osobnosti má stejně komplexní charakter jako osobnost. Není samostatnou vědní disciplínou, ale jeho problematika prochází jakoby napříč všemi vědami, které jsou s člověkem a jeho osobností nějakým způsobem spojeny.

Obecně se dá říci, že cílem osobnostního rozvoje je progresivní rozvoj (Smékal, 2005). A to rozvoj všech vrstev lidské osobnosti, které směřují

k zlepšení života jedince, vytvoření lepší budoucnosti, plnému využití jeho lidského kapitálu, dosažení harmonie, moudrosti, zralosti, sebeuvědomění, nalezení smyslu života a jeho plnohodnotné prožití, maximální rozvoj schopností člověka a také nejrůznějších ctností a mravních hodnot či dosažení jednoty se sebou samým (Lazarová, Knotová, 2008).

4.6 Růst osobnosti v negativních podmínkách, posttraumatický růst

Ačkoli trauma je příčinou psychických a fyziologických obtíží, pouze u malého počtu lidí vystavených traumatickým a dalším vysoce zátěžovým událostem se vyvine přetrvávající duševní porucha (Tedeschi, Calhoun, 2004). Mnohem častěji se jedinec určitým způsobem s prožitým traumatem či krizí vyrovná a adaptuje se na nové životní podmínky.

Pozitivní adaptací je myšlena změna k fungování na jiné, vyšší úrovni než doposud; není to homeostatické vyrovnání na úroveň fungování (jako) před traumatickým zážitkem či dlouhodobým stresem, není to ani obrana před negativním působením následků traumatu. Změnu, která obsahuje prohloubení vztahů s blízkými, otevření novým možnostem, větší uvědomění osobní síly, duchovní rozvoj a hlubší vnímání hodnoty života, je třeba chápat jako změnu kvalitativní spíše než jednostranně pozitivní.

Pro mnoho lidí, kteří prošli traumatem, růst i problémy koexistují. Růst pochází z boje se zvládnutím traumatu, ne z traumatu samotného, které zůstává nezapomenutelným neštěstím, osobní tragédií (Tedeschi, Calhoun, 2004).

Fenomén posttraumatického růstu se neobjevuje pouze u prožitého traumatu, ale také u vysoce stresujících událostí, které nemusí vykazovat charakteristiky traumatu, ale svoji povahou jsou pro jedince těžce zvladatelné a jsou výzvou pro aktivaci jeho hlubších zdrojů. Park (2004) na základě vlastních výzkumů a praxe tvrdí, že růst po stresujících událostech existuje a že stresující události jsou transformativní. Park si všímá rozdílu mezi termínem posttraumatický růst (*posttraumatic growth*) vlivem traumatu a poststresový růst (*stress-related growth*) vlivem vysoce stresující události. Park dává přednost termínu růst následkem vysoce stresujících událostech (poststresový růst) před termínem posttraumatický růst.

Tedeschi a Calhoun užívají termínu posttraumatický růst, ale všichni hovoří o obsahově podobných událostech a prožitcích, které nemusí vykazovat charakteristiky traumatické události (jak ji vymezuje diagnostický manuál), ale které vedou ke změnám, jimiž je posttraumatický růst Tedeschim a Calhounem vymezen.

Na posttraumatickém růstu se podílejí především osobnostní proměnné vlastní zdatnost, nezdolnost, vyšší sebehodnocení a optimismus, dále zvládání zaměřené na problém, přijetí a pozitivní přeinterpretování události (Nitsch, 1981). S posttraumatickým růstem negativně asociuje kromě neuroticismu také deprese, úzkostnost a dříve diagnostikovaná duševní porucha či předchozí trauma.

Obecně by se dalo říci, že posttraumatický růst závisí především na subjektivním prožitku určité události, zde uvedených procesech a způsobech zvládání více než na objektivním charakteru události. Největší roli v něm hrají individuální osobnostní charakteristika, zvládací strategie, předchozí zkušenosti, ale také sociální podpora – stejné faktory, které určují míru citlivosti vůči traumatické zkušenosti (Vodáčková, 2002).

4.7 Shrnutí teoretické části

Jak uvádí profesor Macek (1999): „*Narůstající počet empirických výzkumů běžného života adolescentů v posledních desetiletích reflektuje celkově zvýšený zájem o toto období.*“²⁰ Adolescence je svébytnou vývojovou etapou života a nemá přívlastek pouhého „přípravného období“ na dospělost. Jsou jedinci, pro něž je adolescence obdobím a hodnotou, kterou si chtějí uchovat jako určitý životní styl i v dospělosti. Petr Macek ve stejné publikaci také uvádí, že novější výzkumy potvrzují užitečnost diferenciací období adolescence na časnou, střední a pozdní. Přes zřejmou souvislost a návaznost změn je každá fáze adolescence svým způsobem specifická. Časnému období adolescence dominují emocionální a kognitivní změny a potřeba přizpůsobit se novému prostředí a také novým rolím, neboť v tomto období dochází k přechodu ze základní na střední školu. Pro období střední adolescence jsou typické především změny týkající se oblasti vrstevnických vztahů, ať už přátelských nebo erotických, a zároveň také změny ve vztahu k autoritám a k sobě samému. Je to období hledání a experimentování, jak ve vztazích, tak co se týče důsledků vlastních rozhodnutí a řešení situací. Pozdní adolescence se již vyznačuje vědomím blížící se dospělosti. Na důležitosti nabývají budoucí perspektivy a očekávání a zároveň se stále podstatněji stávají hodnotová a světonázorová orientace.

Nepostradatelnou částí sociálních aktivit dospívajících jsou vrstevnické vztahy, které mají zejména zpočátku období adolescence převážně instrumentální charakter, to znamená, že slouží k ujasňování vztahu k sobě samému. Postupně nabývá na důležitosti také vědomí skupinové příslušnosti, solidarity a vzájemné kamarádské pomoci. Skupinová příslušnost z převážné části podporuje pozitivní emoce a rysy, ale za

²⁰ MACEK, Petr. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999, s. 100.

určitých okolností může naopak vést k rizikovému chování, kterým může být konzumace drog, promiskuita, delikvence, násilí, atd. Důležitou součástí oblasti adolescentních vztahů jsou také erotické vztahy spojené se sexuálním chováním. *„Novější výzkumy ukazují, že adolescenti ve stále větší míře překonávají tradiční stereotypy o mužském a ženském chování, partnerské role chlapců a dívek se sblíží ... I když se věk prvního pohlavního styku celkově snížil, přístup dospívajících k sexualitě je stále větší měrou diferencovaný a závislý na celkovém životním stylu a hodnotové orientaci“* (Macek, 1999, s. 102). Zkušenosti adolescenta v partnerském a sexuálním vztahu jsou jakousi přípravou pro budoucí partnerský život a také rodičovství.

Základním vývojovým úkolem adolescence je formování identity. Proces utváření vlastní identity je dán mnoha faktory. Důležitý je pocit osobní spokojenosti a pocit vlivu na svůj vlastní život. Zcela zásadní význam v procesu dospívání má vliv rodiny. *„Výzkumy ukazují, že klíčovým faktorem pro predikci rizikového chování je právě rodina adolescenta“* (Macek, 1999, s. 102). Rodina má největší podíl na vytváření hodnotové orientace adolescenta, na formování jeho názorů a postojů k zásadním životním problémům a situacím.

Období adolescence je obdobím velmi komplikovaným, náročným a citlivým, a proto jsou znalosti této problematiky pro pedagoga zcela nezbytné.

5 Výzkum

Na úvod této kapitoly stručně představím některé výzkumy, které jsou svým zaměřením blízké mému.

Ke zjišťování a hodnocení zátěže a stresu se užívají různé přístupy a metody. Základní přístupy lze členit na experimentální, které se orientují spíše na akutní stresové reakce, a na epidemiologické, které se věnují dlouhodobým důsledkům zátěže. Velmi podrobný přehled metod hodnocení psychické zátěže domácí i zahraniční provenience je možné nalézt např. v publikaci A. Hladkého a spolupracovníků (1993). V této ani v jiné publikaci bohužel autoři neuvádějí metody pro diagnostiku zátěže a stresu u dětí a mládeže.

Velice praktický přehled typů zvládání školních zátěžových situací najdeme v publikaci od Jana Čápa (2001, s. 547 - 557).

Podrobně se problematikou výzkumu zvládání zátěže u dětí a mládeže zabývalo několik slovenských autorů Výzkumného ústavu dětské psychologie a patopsychologie v Bratislavě, např. J. Kostolanský, E. Koubeková, T. Kováč, J. Senka, M. Zvalová aj., jejichž výzkumné výsledky souhrnně publikoval J. Senka (1997).

5.1 Cíl výzkumu

Jak vyplývá z teoretické části, období adolescence je velmi náročnou vývojovou etapou, během níž se z dítěte postupně stává relativně nezávislý jedinec, plně zodpovědný za své chování a jednání. V průběhu této vývojové etapy se dospívající setkávají s řadou vývojových úkolů, které jsou pro ně zcela nové a z nichž většina představuje určitou zátěž. Zátěžovou situací nemusí být jen závažná stresová situace, ale také

množství malých nepříznivých událostí, které se sejdou v krátké době nebo mají opakující se charakter.

Cílem výzkumu bylo zjistit, do jakých zátěžových situací se adolescenti nejčastěji dostávají, které strategie používají při řešení problémů a zda se liší míra osobního růstu ve vztahu k použité strategii řešení problémů. K získání potřebných dat jsem použila dotazníkové šetření, neboť dílčím cílem výzkumu je přispět ke standardizaci použitého dotazníku.

5.2 Hypotézy výzkumu

Při formulaci hypotéz jsem vycházela ze zkušeností získaných během pedagogické praxe a z poznatků získaných z literatury týkající se dané problematiky. Díky konzultacím s vedoucí diplomové práce se mi podařilo některé hypotézy lépe formulovat.

Můj výzkum se pokusí ověřit následující hypotézy:

H1: Ze všech hodnocených zátěžových situací budou žáci uvádět nejvyšší průměrnou hodnotu u problémů se školní zátěží.

H2: Dívky budou citlivější než chlapci vůči zátěžovým situacím, konkrétně budou především více vnímat potíže spojené s novými pocity a vrstevníky.

H3: V rámci řešení zátěžových situací budou adolescenti uvádět nejvyšší průměrnou hodnotu u aktivního copingu.

H4: Dívky budou uvádět vyšší průměrnou hodnotu než chlapci v otázkách týkající se únikových způsobů vyrovnávání se s problémy, jako je coping odpoutáním se, emoční podléhání a stažení se do sebe.

H5: Žáci upřednostňující coping aktivním řešením problémů budou vykazovat vyšší průměrné hodnoty u položek týkající se osobního růstu.

H6: Žáci uvádějící nižší průměrné hodnoty copingu aktivním řešením problémů budou vykazovat nižší průměrné hodnoty týkající se osobního růstu.

5.3 Popis zkoumaného vzorku

Šetření probíhalo na základní škole v Bakově nad Jizerou. K získání potřebných dat bylo použito dotazníku CTK. Dotazník vyplnilo celkem 84 žáků z 6., 7. a 8. ročníků. Věková hranice se pohybovala v rozmezí 11-ti až 14-ti let. Zkoumaný soubor nebyl z hlediska pohlaví vyrovnaný, z celkového počtu 84 respondentů tvořili 45,2% chlapci a 54,8% dívky. Po předchozí domluvě s paní ředitelkou Zdeňkou Dlaskovou jsem rozdala ve třídách dotazníky v době od 23. 11. 2009 do 27. 11. 2009. Aby žáci měli dostatek času na přemýšlení, požádala jsem paní ředitelku a vyučující o vyhrazení celé vyučovací hodiny v každé třídě. S vyplňováním dotazníku nebyly žádné problémy, vyučující i žáci projevíli velkou ochotu. Pouze v jednom případě chlapec ze sedmé třídy odmítl dotazník vyplnit, na spodní okraj dotazníku napsal: „*moc osobní nechci vyplňovat*“. Po poradě s jeho třídní učitelkou jsem na chlapce s vyplňováním nijak nenaléhala. Tento žák má dlouhodobé problémy s chováním a tuto nepříjemnou situaci škola řeší ve spolupráci s pedagogicko – psychologickou poradnou. Ostatní žáci vyplnili dotazník bez větších obtíží. Příjemně jsem byla překvapena pozitivním přístupem dívek ze třídy 8. A, většina z nich se totiž intenzivně zajímala také o vyhodnocení dotazníků. Samozřejmě si vážím ochoty vyučujících, s jakou přistupovali k mé výzkumné části diplomové práci a umožnili mi celý výzkum provést.

5.4 Popis použité metody

K získání dat byla použita část dotazníku CTK zahrnující jednotlivé oblasti zátěžových situací adolescentů a strategie používané při jejich řešení problémů. Dotazník CTK je přístupný pro veřejnost na internetu (http://www.phil.muni.cz/wups/home/konference-socialni-procesy-a-osobnost/pdf/SPO_2008_abstrakty.pdf) a jeho autory jsou Kohoutek, Mareš a Ježek. Tito vědečtí pracovníci jej vytvořili pro účely psychologického šetření v české části studie ELSPAC. Tato verze byla použita při šetření respondentů ve věku třinácti let, a následně s určitými změnami ve věku patnácti let. Ve své práci pracuji s dotazníkem, který byl sestaven pro adolescenty ve věku třinácti let.

Z dotazníku CTK, který obsahuje 133 otázek, jsem jich pro svůj výzkum použila pouze 26. Jednotlivé otázky jsou hodnoceny na škále od 0 do 3, přičemž hodnota 0 znamená vůbec neplatí, 1 trochu platí, 2 docela platí, 3 platí (plné znění dotazníku viz Příloha 1). Druhou část dotazníku tvoří 10 otázek týkající se osobního růstu. Dotazník jsem upravila pro potřeby mé diplomové práce podle Dotazníku OR od PhDr. Magdy Nišpenské, Ph.D. Také těchto deset otázek týkající se rozvoje osobnosti je hodnoceno na škále od 0 do 3, přičemž hodnota 0 znamená vůbec neplatí, 1 trochu platí, 2 docela platí, 3 platí (plné znění dotazníku viz Příloha č. 2)

Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na zjištění problémů, které u adolescentů nejčastěji vyvolávají zátěž a na způsoby, kterými se dospívající vyrovnávají s touto zátěží.

5.5 Výsledky výzkumu

Nejprve se zaměřím vyhodnocení výsledků testování jednotlivých kategorií problémů (viz příloha č. 2). Odpovědi respondentů byly vyhodnoceny podle stejného principu, jaký uvádějí autoři dotazníku CTK (Kohoutek, Mareš, Ježek, 2008). Tyto škály vznikly na základě faktorové analýzy odpovědí respondentů ze studie ELSPAC.

V tabulce č. 2 jsou uvedeny průměrné hodnoty všech čtyř kategorií problémů adolescentů.

Tabulka č. 2: Průměrné hodnoty jednotlivých kategorií problémů
(Hypotéza H 1)

Kategorie problémů	Průměr
Problémy s vrstevníky	0,87
Problémy s rodiči	1,02
Problémy se školou	0,78
Problémy s novými pocity	0,74

H1: Nejvíce potíží mají adolescenti se školní zátěží.

Z výše uvedených hodnot v tabulce č. 2 vyplývá, že oblastí způsobující adolescentům zátěž s nejvyšší průměrnou hodnotou je kategorie problémů s rodiči, a to s průměrnou hodnotou 1,02. Druhou nejvyšší hodnotu, 0,87 získala škála problémů s vrstevníky. Problémy se školou následují s hodnotou 0,78. Tento výsledek je pro mě překvapivý a je tedy zřejmé, že hypotéza H1 se nepotvrdila. Nejnižší hodnoty mají oblasti problémů s novými pocity, konkrétně 0,74. Jednotlivé škály problémů jsem porovnála na základě hodnot průměrů. Velikost vzorku

neumožňuje zjistit, zda se jedná o rozdíly statisticky významné, této problematice se budu věnovat v kapitole 5.6 diskuze.

První hypotézu týkající se potíží adolescentů se školní zátěží se mi nepodařilo potvrdit. Tento druh zátěže se překvapivě nedostal ani na druhé místo v pořadí.

V tabulce č. 3 jsou seřazeny nejčastěji zmiňované problémy, a sice problém mající nejvyšší zjištěnou hodnotu z každé kategorie. Všechny tyto problémy patří k typickým nesnázím, s nimiž se adolescenti potýkají.

Tabulka č. 3: Přehled nejčastěji prožívaných problémů z každé kategorie

S většinou svých vrstevníků si nerozumím.	0,98
Mám pocit, že mě rodiče příliš omezují.	1,94
Škola mě nebaví, nejraději bych už do školy nechodil/a.	1,76
Na řadu věcí se teď dívám o hodně jinak, než když jsem byl/a mladší.	1,03

Za problém s vůbec nejvyšší průměrnou hodnotou celého dotazníku označili žáci položku č. 2 – Mám pocit, že mě rodiče příliš omezují. Hodnota 1,94 zcela odpovídá skutečnosti, že vývojovým úkolem adolescentů je proměna vztahu k rodičům a v tomto období jsou jedinci vůči nim přehnaně kritičtí. Na druhém místě co do aritmetického průměru se ocitnul problém - Škola mě nebaví, nejraději bych už do školy nechodil/a. Poměrně vysoká hodnota 1,76 by jistě zarmoutila velkou část učitelského sboru. Naopak pozitivním dojmem působí výpověď žáků s průměrnou hodnotou 1,03 – Na řadu věcí se teď dívám o hodně jinak, než když jsem byl/a mladší.

V Tabulce č. 4 jsou uvedeny průměrné hodnoty odpovědí chlapců a dívek včetně rozdílu mezi jednotlivými kategoriemi problémů.

Tabulka č. 4: Průměrné hodnoty kategorií problémů chlapců a dívek (Hypotéza H2)

Kategorie problémů	Chlapci - průměr	Dívky- průměr	Rozdíl
Problémy s vrstevníky	0,85	0,89	0,04
Problémy s rodiči	1,14	0,90	0,24
Problémy se školou	0,69	0,87	0,18
Problémy s novými pocity	0,67	0,81	0,14

Z tabulky č. 4 je zřejmé, že prožívání problémů se u obou pohlaví nepatrně liší. Moje hypotéza H2 se tedy potvrdila, dívky jsou citlivější vůči zátěžovým situacím, intenzivněji vnímají potíže spojené s novými pocity (rozdíl 0,14) a vrstevníky (rozdíl: 0,04). Co se týče chlapců, ti častěji narážejí na problémy s rodiči (rozdíl: 0,24). Poslední kategorií problémů jsou problémy se školou. Zde mají vyšší průměrnou hodnotu dívky (rozdíl: 0,18). V celkovém hodnocení mají chlapci průměrnou vyšší hodnotu než dívky pouze v jednom případě ze čtyř.

Následující hypotézy č. 3 - 6 se týkají způsobů zvládání školní zátěže, jež byly také součástí dotazníku. Tyto položky jsou rozděleny do jednotlivých oblastí copingových strategií (viz příloha č. 3). V tabulce č. 5 jsou uvedeny průměrné hodnoty četnosti výskytu jednotlivých copingových strategií.

Tabulka č. 5: Průměrné hodnoty kategorií zvládání školní zátěže (Hypotéza H3)

Kategorie	Průměr
Coping aktivním hledáním řešení	1,87
Coping odpoutáním se od problému, zapomenutím	0,93
Coping stažením se do sebe	1,16
Coping emoční nezvládání, podléhání	1,10
Coping aktivní, asertivní	1,22
Coping tajením	0,91
Coping hledáním informací	0,87

H3: V rámci řešení zátěžových situací adolescenti více využívají coping aktivního řešení.

Hypotéza č. 3 se tedy potvrdila. Žáci 6. - 8. ročníku na Základní škole v Bakově se snaží hledat aktivní řešení problémů (průměr 1,87). Na druhém místě se vyskytuje asertivní, aktivní coping (průměr 1,22). Za velice překvapivý výsledek hodnotím coping hledání informací (průměr 0,87). Toto číslo je skutečně velmi nízké, vezmeme-li v úvahu širokou dostupnost informací proti dřívější době. Hodnoty ostatních kategorií jsou téměř vyrovnané a příliš se od sebe neliší.

V tabulce č. 6 jsou uvedeny průměrné hodnoty jednotlivých odpovědí žáků týkající se jednotlivých kategorií zvládání zátěže. Vedle hodnot u odpovědí chlapců a dívek je zde uveden také procentuální rozdíl.

Tabulka č. 6: Průměrné hodnoty uvedené k jednotlivým kategoriím zvládání zátěže, rozdíly hodnot u chlapců a dívek (Hypotéza H4)

H4: Dívky budou mít více sklon k únikovým způsobům vyrovnávání se s problémy, jako je coping odpoutáním se, emoční podléhání a stažení se do sebe.

Kategorie	Chlapci	Dívky	Rozdíl
Coping aktivním hledáním řešení	1,99	1,75	0,24
Coping odpoutáním se od problému, zapomenutím	0,85	1,01	0,14
Coping stažením se do sebe	1,37	0,99	0,42
Coping emoční nezvládání, podléhání	1,02	1,18	0,16
Coping aktivní, asertivní	1,23	1,22	0,01
Coping tajeáním	0,85	0,97	0,12
Coping hledáním informací	0,83	0,91	0,04

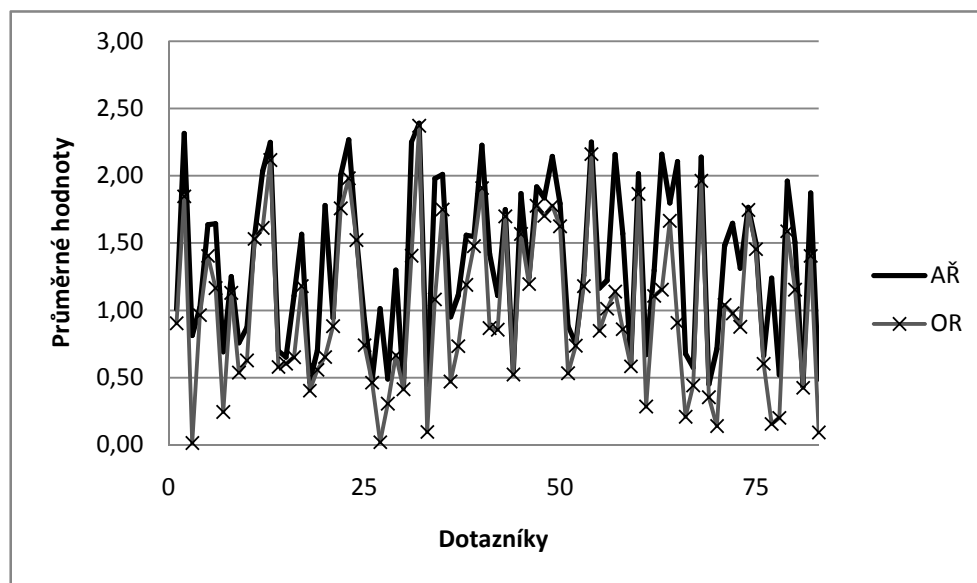
V testování rozdílů v přístupu ke zvládání zátěžových situací mezi pohlavími jsem očekávala, že dívky budou mít více sklon k únikovým způsobům vyrovnávání se s problémy, jako je coping odpoutáním se, emoční podléhání a stažení se do sebe. Tato hypotéza H4 se tedy potvrdila, neboť hodnoty ve všech těchto 3 kategoriích jsou v průměru

vyšší u dívek než u chlapců. Naopak se častěji rozhodují pro coping aktivní hledání řešení (rozdíl 0,24) a nejtěsnější rozdíl mezi chlapci a dívkami byl zjištěn v copingu aktivním, asertivním (rozdíl pouze 0,01).

Druhá část dotazníku se týká růstu osobnosti. Tyto otázky byly hodnoceny také na škále od 0 do 3, přičemž hodnota 0 znamená vůbec neplatí, 1 trochu platí, 2 docela platí, 3 platí. Čím vyšší průměrnou hodnotu u žáci označí otázek s písmeny **a, b, c, d, e, f, g a j**, tím vyšší známky osobního růstu budou také vykazovat. Naopak u otázek označených písmeny **h a i** je hodnocení přesně opačné než u předchozích otázek. Zde platí, že čím nižší průměrnou hodnotu žáci označí, tím vyšší známky osobního růstu budou také vykazovat. V celkovém výpočtu se tedy od průměrných hodnot u položek označených písmeny a, b, c, d, e, f, g a j odečteme průměrnou hodnotu u položek označených písmeny h a i. Konečná cifra tedy bude znamenat průměrné hodnoty udávané u položek týkající se růstu osobnosti.

Na následujícím grafu jsou zobrazeny průměrné hodnoty výsledků dotazníků.

Graf č. 1: Průměrné hodnoty výsledků dotazníků



H5: Žáci upřednostňující coping aktivním řešením problémů budou vykazovat vyšší průměrné hodnoty u položek týkající se osobního růstu.

H6: Žáci uvádějící nižší průměrné hodnoty copingu aktivním řešením problémů budou vykazovat nižší průměrné hodnoty týkající se osobního růstu.

Na vodorovné ose jsou vynesena čísla dotazníků, které odpovídají počtu respondentů v celém výzkumu. Na svislé ose jsou uvedeny průměrné hodnoty výsledků obou částí dotazníků. Křivka AŘ představuje průměrné hodnoty copingu aktivním řešením problému, křivka OR představuje průměrné hodnoty všech položek dotazníku týkajícího se růstu osobnosti. S vytvořením tohoto grafu na základě výpočtu průměrných hodnot jednotlivých odpovědí mi pomáhal Bc. Petr Kredba, za což mu tímto srdečně děkuji.

Z uvedeného grafu je zřejmé, že obě hypotézy se potvrdily. Obě křivky AŘ i OR mají ve většině případů identický průběh.

5.6 Diskuze

V praktické části diplomové práce jsem pracovala s dotazníkem rozděleným na dvě části. První z nich byl upravený dotazník CTK čítající 26 otázek a zahrnující jednotlivé oblasti zátěžových situací adolescentů a strategie používané při jejich řešení problémů. Druhou část dotazníku tvořilo 10 otázek týkající se růstu osobnosti adolescentů. Vzájemným porovnáním hodnot bylo možné určit vliv aktivního řešení problémů na růst osobnosti žáka.

Pro základní školu v Bakově nad Jizerou jsem se rozhodla hned z několika praktických důvodů. Výzkumnou část diplomové práce zde přede mnou praktikovala pouze jediná studentka za posledních pět let. Žáci tedy nemají možnost zapojit se do některého výzkumu tak často jako je tomu například u žáků v Liberci. Jejich motivace k vyplňování byla vysoká, o čemž svědčí především fakt, že z celkového počtu 84 respondentů jich 83 dotazník vyplnilo bez větších obtíží. V mnoha případech si žáci svoje odpovědi pečlivě rozmysleli a nejednou svoji odpověď během vyplňování přehodnotili. Některá slova jako např. vrstevník (ot. 1, 13), podniknout (ot. 20), obtíže (ot. 25) aj. musela být vysvětlena, neboť především žáci šestých a sedmých ročníků neznali jejich přesný význam. Dalším důvodem mého rozhodnutí pro základní školu v Bakově nad Jizerou byl velmi ochotný přístup paní ředitelky i celého učitelského sboru k mé výzkumné části diplomové práce. Přesto výsledky mého výzkumu není možné prohlásit za obecně platné, a to z důvodu velikosti vzorku (84 respondentů).

Dotazník CTK byl zkrácen z původních 133 otázek na pouhých 26. K tomuto metodologickému postupu jsem se přiklonila po domluvě s vedoucí diplomové práce a ředitelkou základní školy. Výzkum byl proveden u žáků 6., 7. a 8. ročníků. V každé třídě mi byla vyhrazena jedna vyučovací hodina. Vzhledem k časovému omezení nemohli žáci vyplnit dotazník CTK v originálním znění, tedy všech 133 otázek.

Výsledky dotazníku měly potvrdit či vyvrátit hypotézy č. 1 – 6. První, druhou, třetí a čtvrtou hypotézu jsem formulovala na základě prostudování odborné literatury a výsledků dosavadních výzkumů. Nově jsem vytvořila hypotézy č. 5 a č. 6 týkající se propojení copingových strategií a růstu osobnosti žáka.

Výsledky mého výzkumu bohužel nelze srovnat s výslednými hodnotami originálního dotazníku CTK, doposud totiž nebyly nikde oficiálně zveřejněny.

6 Shrnutí

Diplomová práce je věnována problematice stresu a zátěže v konkrétním vývojovém období života – v období adolescence. Část teoretická obsahuje všeobecné informace o zátěžových situacích, o vzniku stresu, jeho příčinách, následcích a o jeho úloze v životě člověka. Hlavním cílem teoretické části ovšem bylo charakterizovat období adolescence, jeho typické rysy, vývojové úkoly a také možný osobnostní růst v této fázi vývoje. Druhým dílčím cílem bylo teoreticky popsat, s jakými stresovými situacemi se dospívající mohou setkat.

K základním zdrojům stresu v období adolescence patří školní prostředí. Zdroji školní zátěže mohou být prospěch, výkon, ale také samotné školní prostředí, spolužáci a učitelé. Dalšími zdroji zátěže mohou být například komplikované vztahy v rodině, konflikty s rodiči, s autoritami, vrstevnické a partnerské vztahy, zdravotní problémy, nespokojenost adolescenta se svým vzhledem a také vše nové co období adolescence jedinci přináší, to znamená nové sociální role, nové pocity a jiné.

Jedním z cílů praktické části bylo zjistit, do jakých zátěžových situací se žáci staršího školního věku na vybrané základní škole nejčastěji dostávají a jak se s nimi vyrovnávají. Neboť způsoby, kterými se jednotlivci se zátěží vyrovnávají, mají také vliv na růst osobnosti žáků. Samotný výzkum vlivu stresových situací na růst osobnosti žáka bohužel v rámci diplomové práce nebyl možný. Bylo by zapotřebí dlouhodobého sledování jednotlivých žáků, nejlépe v časovém rozmezí minimálně tří až pěti let. Za přínosné mé diplomové práce ovšem považuji vedle ověření čtyř stávajících hypotéz vytvoření dvou nových. Tyto nové hypotézy se týkají propojení copingových strategií s růstem osobnosti žáka. Dílčím cílem výzkumu je přispět ke standardizaci použitého dotazníku. Celkem tedy bylo v průběhu šetření ověřeno šest hypotéz.

Podle první hypotézy měli žáci uvést nejvyšší průměrnou hodnotu u kategorie potíží se školní zátěží. Tato úvodní hypotéza se nepotvrdila, podle odpovědí představuje kategorie problémů s rodiči oblast způsobující adolescentům zátěž s nejvyšší průměrnou hodnotou, a sice 1,02 a školní zátěž následovala s průměrnou hodnotou 0,78 nakonec až na 3. místě, tedy za problémy s rodiči a problémy s vrstevníky s průměrnou hodnotou 0,87. Ve druhé hypotéze se potvrdilo, že prožívání daných kategorií problémů je odlišné z hlediska pohlaví. Dívky jsou citlivější vůči zátěžovým situacím, intenzivněji vnímají potíže spojené s novými pocity (rozdíl: 0,14) a vrstevníky (rozdíl: 0,04). Co se týče chlapců, ti častěji narážejí na problémy s rodiči (rozdíl: 0,24). Dále šetření potvrdilo hypotézu, že způsobem zvládání zátěže s nejvyšší průměrnou uvedenou hodnotou je coping aktivním hledáním řešení (průměr 1,87). Za velice překvapivý výsledek lze hodnotit coping hledání informací (průměr 0,87). Toto číslo je skutečně velmi nízké, vezmeme-li v úvahu širokou dostupnost informací proti dřívější době. V testování rozdílů v přístupu ke zvládání zátěžových situací mezi pohlavími jsem očekávala, že dívky budou mít vyšší průměrnou hodnotu než chlapci u otázek týkající se únikových způsobů vyrovnávání se s problémy, jako je coping odpoutáním se, emoční podléhání a stažení se do sebe. Tato hypotéza se potvrdila. Také hypotézy týkající se propojení copingových strategií s růstem osobnosti žáka se během šetření potvrdily. Žáci upřednostňující coping aktivním řešením problémů vykazovali vyšší průměrné hodnoty u položek týkající se jejich osobního růstu. Naopak žáci uvádějící nižší průměrné hodnoty copingu aktivním řešením problémů budou vykazovat nižší průměrné hodnoty týkající se osobního růstu. U posledních dvou hypotéz není nezbytně nutné udávat konkrétní čísla, neboť každý z 83 dotazníků byl pro účely potvrzení či vyvrácení hypotézy vyhodnocen zvlášť. Za daleko přehlednější považuji výsledky zaznamenané v grafu pomocí dvou křivek.

Přínos této práce spatřuji především v její výzkumné části. Díky výsledkům dotazníku je možné lépe pochopit, s jakými problémy se žáci nejčastěji potýkají a jak se s těmito problémy snaží vyrovnat. Z pohledu učitele i rodičů je velice důležité snažit se hlouběji poznat dětskou psychiku a rozumět potřebám každého dítěte. Pokud učitel bude dostatečně projevovat zájem o problémy svých žáků, může v budoucnu lépe rozvíjet jejich vědomosti a dovednosti.

Závěrem bych chtěla podotknout, že ačkoliv jsou výsledky všech výzkumů a studií v rámci vývojové psychologie velice individuální a ovlivněné mnoha faktory, jakákoliv snaha pedagoga o lepší pochopení problémů žáků by měla být hodnocena jako pozitivní.

7 Použitá literatura

- I. ATKINSON, Rita L. – ATKINSON, Richard C. (ed). *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing, 1995. 857 s. ISBN 80-85605-35-X.
- II. CUNGI, Charly. *Jak zvládat stres*. Praha: Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-465-6.
- III. ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.
- IV. ČÁP, Jan – MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- V. ČÁP, Jan – DYTRYCH, Zdeněk. *Utváření osobnosti v náročných životních situacích*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968. 118 s.
- VI. ERLEBACH, Ernst. *Einführung in die Psychologie für Lehrer und Erzieher*. Berlin: Volk und Wissen Verlag, 1962. 346 s.
- VII. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN: 80-7178-626-8.
- IX. HARTL, Pavel - HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
- X. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0.
- XI. HLADKÝ, Aleš. *Zdravotní aspekty zátěže a stresu*. Praha: Karolinum, 1993. 172 s. ISBN 80-7066-784-2.
- XII. CHARVÁT, Josef. *Život, adaptace a stres*. Praha: Avicenum Grada, 1970. 136 s. ISBN 08-044-70.
- XIII. KIRSTOVÁ, Alix. *Kniha o překonávání stresu. Jak se uvolnit a žít pozitivně*. Košice: Oriens, 1996. 191 s. ISBN 80-88828-02-3.
- XIV. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Avicenum Grada, 1994. 192 s. ISBN 80-7169-121-6.
- XV. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2003. 279 s. ISBN 80-7178-774-4.

- XVI. LAZAROVÁ, Bohumíra - KNOTOVÁ, Dana. O čem, jak a s kým v osobnostním rozvoji. In *K sobě, k druhým, k profesi*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 38-44. ISBN 978-80-210-4595-8.
- XVII. LAZARUS, Richard S. *Stress and emotion. A New Synthesis*. New York: Springer Publishing Company, Inc. 360 s. ISBN 0-8261-1250-1.
- XVIII. LICHTENNEGER, Barbara. *Gefühle. Arbeitsmaterial für Schule, Hort und Jugendgruppen*. Linz, Veritas Verlag 1997. 160 s. ISBN 3-7058-5110-1.
- XIX. MACEK, Petr. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999. 207 s. ISBN 80-7178-348-X.
- XX. MACEK, Petr. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7.
- XXI. MAREŠ, Jiří – KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- XXII. MATĚJČEK, Zdeněk – Dytrych, Jiří: *DĚTI, RODINA A STRES. Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. Praha, MZ ČR a Psychické centrum 1994. 212 s. ISBN 80-85824-06-X.
- XXIII. MEDVEĐOVÁ, Ľuba: *Zdroje stresu a zdroje jeho zvládania deťmi a adolescentami. Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, r. 39, č.2-3, 2004, s. 108 – 120.
- XXIV. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitatívny prístup a metódy v psychologickom výskume*. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-2471-362-4.
- XXV. MLČÁK, Zdeněk. *Psychická zátěž u dětí základní školy*. Ostravská univerzita Ostrava, OU Č.126/99, ISBN: 80-7042-543-1.
- XXVI. PRŮCHA, Jan.: *Moderní pedagogika*. Praha, Portál 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- XXVII. PRŮCHA, Jan - WALTEROVÁ, Eliška - MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. 336 s. ISBN 80-7178-252-1.
- XXVIII. ŘEHULKA, Evžen. *Otázky zatížení žáků*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně v Brně, 1987. 145 s.
- XXIX. SELEY, Hans: *Život a stres*. Bratislava: Obzor, 1966. 453 s.
- XXX. SENKA, Ján. *Výsledky skúmania zvladacích procesov vo Vyskumnom ustave detskej psychologie a patopsychologie v Bratislave. Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1997, r. 32, č. 2, s. 131–139.

- XXXI. SCHREIBER, Vratislav. *Lidský stres*. Praha: Academia, 1992. 80 s. ISBN 80-200-0458-0.
- XXXII. SMÉKAL, Vladimír – MACEK, Petr. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal, 2002. 264 s. ISBN 80-85947-83-8.
- XXXIII. STUHLÍKOVÁ, Iva (ed.). *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál 2005, 170 s. ISBN: 80-7178-534-2.
- XXXIV. VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
- XXXV. VODÁČKOVÁ, Daniela. *Krizová intervence*. Praha: Portál, 2002. 544 s. ISBN 80-7178-696-9.
- XXXVI. VYMĚTAL, Jan. *Úzkost a strach u dětí. Jak jim předcházet a jak je překonávat*. Praha: Portál, 2004. 181 s. ISBN 80-7178-830-9.
- http://www.phil.muni.cz/wups/home/konference-socialni-procesy-a-osobnost/pdf/SPO_2008_abstrakty.pdf

8 Seznam příloh

- 1) Příloha č. 1: Dotazník CTK (tabulka)
- 2) Příloha č. 2: Dotazník OR (tabulka)
- 3) Příloha č. 3: Jednotlivé kategorie problémů (výčet)
- 4) Příloha č. 4: Jednotlivé kategorie copingových strategií (výčet)

Příloha č. 1

Milí žáci,

jsem studentka VŠ a chtěla bych vás poprosit o vyplnění následujícího dotazníku pro výzkumnou část diplomové práce. Pečlivě si přečtete jednotlivé otázky a zakroužkujte jednu z možností. Pokud něčemu nebudete rozumět, tak se zeptejte. Vaše odpovědi jsou anonymní. Děkuji.

Třída:

Rok narození:

Jsi chlapec – dívka (zakroužkuj)

Zkus prosím vyjádřit, jak moc se tě týkají následující výroky. Zamysli se nad obdobím posledních zhruba 6 měsíců.

0= vůbec neplatí

1= trochu platí

2= docela platí

3= platí

1. Někteří z mých vrstevníků se ke mně chovají nepřátelsky	0	1	2	3
2. Mám pocit, že mě rodiče příliš omezují	0	1	2	3
3. Nevím si rady s některými svými pocity, které jsem dříve neznal/a	0	1	2	3
4. Hledám někoho, kdo by mi pomohl	0	1	2	3
5. Rodiče jsou nespokojení s mým školním prospěchem	0	1	2	3
6. Na řadu věcí se teď dívám o hodně jinak, než když jsem byl/a mladší	0	1	2	3
7. Snažím se přijít na to, kde jsem sám/sama udělal/a chybu	0	1	2	3
8. Je mi lépe, když jsem sám/a	0	1	2	3
9. Myslím na neskutečné nebo fantastické věci, abych se cítil/a lépe.	0	1	2	3
10. Mám málo volného času, který bych mohl/a trávit s kamarády	0	1	2	3
11. Snažím se zapomenout na to, co se stalo	0	1	2	3
12. Když se snažím ovládat a jednat rozumně, často se mi to nakonec nepodaří	0	1	2	3
13. S většinou svých vrstevníků si nerozumím	0	1	2	3
14. Škola mě nebaví, nejraději bych už do školy nechodil/a	0	1	2	3
15. Představuji si, že bych chtěl/a hodně věcí ve svém životě změnit	0	1	2	3
16. Neskrývám svoje pocity a dávám je otevřeně najevo	0	1	2	3
17. Mám pocit, že nemůžu zvládnout učivo tak, jak bych měl/a.	0	1	2	3
18. Raději nechci na problém ani myslet	0	1	2	3
19. Snažím se nedávat najevo svoji zlost a rozrušení	0	1	2	3
20. Snažím se něco aktivně podniknout, abych problém vyřešil/a	0	1	2	3
21. Nemyslím, že by můj problém někdo pochopil, a tak si raději nechám vše pro sebe	0	1	2	3

22. Musím na problém pořád myslet, i když nechci	0	1	2	3
23. Nechci, aby o mém problému kdokoli věděl	0	1	2	3
24. Pohovořím si s učitelem	0	1	2	3
25. Nedělá mi obtíže vyříkat si problém s tím, koho se týká	0	1	2	3
26. Snažím se najít si o problému co nejvíce informací v knihách či na internetu	0	1	2	3

Příloha č. 2

Dotazník OR

0 = vůbec nesouhlasím, 1 = částečně souhlasím, 2 = docela souhlasím, 3 = úplně souhlasím

- a. Věřím, že na světě k něčemu přispěji _____
- b. Věřím, že život má smysl a snažím se ho pochopit _____
- c. Jsem „dál“, než jsem byl/a před 2 lety _____
- d. Jsem tolerantnější než dříve _____
- e. Jsem se sebou spokojenější, než jsem byl/a v minulosti _____
- f. Je důležité chránit životní prostředí _____
- g. Budu se snažit vést dobrý život _____
- h. Stále proti něčemu nebo někomu vnitřně bojuji _____
- i. Mám strach ze smrti _____
- j. Každá situace v životě mě může něco naučit _____

Příloha č. 3: Jednotlivé kategorie problémů

1) Problémy s vrstevníky:

Ot. 01 Někteří z mých vrstevníků se ke mně chovají nepřátelsky.

Ot. 13 S většinou svých vrstevníků si nerozumím.

2) Problémy s rodiči:

Ot. 10 Mám málo volného času, který bych mohl/a trávit s kamarády.

Ot. 02 Mám pocit, že mě rodiče příliš omezují.

3) Problémy se školou:

Ot. 17 Mám pocit, že nemůžu zvládnout učivo tak, jak bych měl/a.

Ot. 05 Rodiče jsou nespokojení s mým školním prospěchem.

Ot. 14 Škola mě nebaví, nejraději bych už do školy nechodil/a.

4) Problémy s novými pocity:

Ot. 06 Na řadu věcí se teď dívám o hodně jinak, než když jsem byl/a mladší.

Ot. 03 Nevím si rady s některými svými pocity, které jsem dříve neznal/a.

Ot. 15 Představuji si, že bych chtěl/a hodně věcí ve svém životě změnit.

Příloha č. 4: Jednotlivé kategorie copingových strategií

1) Coping aktivním hledáním řešení:

Ot. 07 Snažím se přijít na to, kde jsem sám/sama udělal/a chybu.

Ot. 04 Hledám někoho, kdo by mi pomohl.

Ot. 20 Snažím se něco aktivně podniknout, abych problém vyřešila.

2) Coping odpoutáním se od problému, zapomenutím:

Ot. 11 Snažím se zapomenout na to, co se stalo.

Ot. 18 Raději nechci na problém ani myslet.

Ot. 09 Myslím na neskutečné nebo fantastické věci, abych se cítil/a lépe.

3) Coping stažením se do sebe:

Ot. 08 Je mi lépe, když jsem sám/a.

Ot. 21 Nemyslím, že by můj problém někdo pochopil, a tak si raději nechám vše pro sebe.

4) Coping emoční nezvládání, podléhání:

Ot. 12 I když se snažím ovládat a jednat rozumně, často se mi to nakonec nepodaří.

Ot. 22 Musím na problém pořád myslet, i když nechci.

5) Coping aktivní, asertivní:

Ot. 25 Nedělá mi obtíže vyříkat si problém s tím, koho se týká.

Ot. 16 Neskřívám svoje pocity a dávám je otevřeně najevo.

6) Coping tajeáním:

Ot. 23 Nechci, aby o mém problému kdokoli věděl.

Ot. 19 Snažím se nedávat najevo svoji zlost a rozrušení.

7) Coping hledáním informací:

Ot. 24 Pohovořím si s učitelem.

Ot. 26 Snažím se najít si o problému co nejvíce informací v knihách či na internetu.